

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL WIONOSCKY GARCIA

**“TEMPOS MODERNOS”: RELAÇÕES ENTRE AS
NARRATIVAS DE ALUNOS DE EJA E A CULTURA DO TEMPO
ESCOLAR**

Florianópolis
2011

RAFAEL WIONOSCKY GARCIA

**“TEMPOS MODERNOS”: RELAÇÕES ENTRE AS
NARRATIVAS DE ALUNOS DE EJA E A CULTURA DO TEMPO
ESCOLAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gilka Girardello.

Florianópolis
2011

*Para Catherine, pelas reflexões
compartilhadas e apoio incondicional.*

Agradecimentos

Aos meus pais que me apoiaram e fizeram sacrifícios para ter orgulho de ver seu filho Pós-Graduado em tão nobre profissão. Aos meus irmãos que sempre me incentivaram nessa jornada. Aos amigos, que não me deixaram desistir em momentos de dificuldades e dúvidas e aos professores dedicados, que fizeram e fazem parte de minha história, tornando possível a construção de todos os conhecimentos ao longo destes anos. Agradeço, em especial, aos professores Leandro Belinaso Guimarães, Monica Fantin e Ingrid Wiggers pelas contribuições e pela disponibilidade em participar da banca de dissertação. Agradeço também, à professora Gilka Girardello que muito se dedicou, por vezes “abrindo mão de seu tempo”, na orientação e apontamento de caminhos para a construção de minhas idéias. Aos funcionários da secretaria do PPGE/UFSC, em especial a Sônia Quintino, pela paciência e atenção. Aos companheiros professores que me ajudaram nas minhas pesquisas e que enfrentam os desafios do cotidiano das salas de aula, procurando sempre se aprimorar pessoalmente com o intuito de transformar seus alunos em pessoas plenas, em um mundo com, cada vez mais, novos desafios. Por fim, a Deus que nos ilumina e nos dá força para que busquemos nossos sonhos.

*"Que viva la ciencia,
Que viva la poesia!
Que viva siento mi lengua
Cuando tu lengua está sobre la lengua mía!
El agua esta en el barro,
El barro en el ladrillo,
El ladrillo está en la pared
Y en la pared tu fotografia.
Es cierto que no hay arte sin emoción,
Y que no hay precisión sin artesanía.
Como tampoco hay guitarras sin tecnología.
(...)*

Jorge Drexler

RESUMO

Este trabalho envolve uma pesquisa realizada junto a uma turma de EJA, na região do Morro das Pedras – Florianópolis/SC, tendo por objetivo analisar as narrativas de um grupo de alunos com relação a uma cultura linear do tempo (Arroyo, 2009). Consideramos que essa cultura é emblemática de um modelo educacional que prepara para um futuro pré-definido (Vaz, 2010), muitas vezes desconsiderando a singularidade dos sujeitos que habitam a escola. Partindo do pressuposto de que as trajetórias de impedimentos sofridas por esses alunos ao longo de sua experiência de escolarização constroem neles a idéia de que seus tempos de vida sejam “tempo perdido”, procuramos desenvolver um conjunto de práticas e questionamentos que ampliassem visões estreitas acerca dos tempos de aprendizados. Neste sentido, o uso de formas de expressão artística, como o filme *Tempos Modernos* (Chaplin, 1936) numa dimensão mídia-educativa, serviu como propulsor de uma reflexão crítica sobre um “estar no mundo” alienado pela força de uma cultura do tempo própria da modernidade. Buscamos com tal reflexão questionar a ausência, nas práticas escolares, de memórias, traços identitários e referências aos tempos de vida dos alunos, entendendo que estas são dimensões humanas que deveriam fazer parte da tarefa educativa.

Palavras-Chave: EJA, Cinema, Mídia-Educação, Tempo.

ABSTRACT

This research was conducted with a group of adult education students (*EJA*) in the region of Morro das Pedras - Florianópolis / SC, and aimed to analyze their life stories concerning a culture of linear time (Arroyo, 2009). Such culture is considered emblematic of an educational model that prepares for a pre-defined future (Vaz, 2010), and which is often indifferent to the uniqueness of each student. Assuming that the obstructions faced by these students throughout their schooling experience creates in them an idea that their lives were "lost time", we developed a set of practices and questions that would expand narrow views about their times of learning. In this sense, the use of forms of artistic expression, such as the film *Modern Times* (Chaplin, 1936) in a media-educational approach, triggered a critical reflection about an alienated culture of time in modernity. We thus sought to question the absence, in school practices, of memories, traces of identity and a stronger consideration for the students' experience of time, which we understand as being human dimensions fundamental to education.

Key Words: *EJA*, Cinema, Media-Education, Time

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	23
2.1- Educação como um valor em si e o direito à Educação de Jovens e Adultos	27
2.2 Processo histórico da construção da EJA, no plano nacional e no município de Florianópolis	31
2.3 Mídia-Educação	33
3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS DA EJA NO PLANO NACIONAL E NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	37
3.1 Educação e Formação Humana – Tempos da Educação em Contextos Históricos.....	40
3.2 A Conquista da Educação Plena – Uma Questão de Direito.....	46
3.3 Educação, Reflexões Práticas para uma Nova Cultura do Tempo	51
3.4 Políticas Educacionais e Movimentos de Luta Democrática no Contexto da EJA – Breve Histórico no Plano Nacional.....	57
3.5 Proposta da Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis – Trajetória e novos olhares.....	69
4 MÍDIAS, EDUCAÇÃO E ARTE: EMBATES, DIÁLOGOS, PERTENCIMENTOS E POSSIBILIDADES	79
4.1 Novos processos comunicacionais – Saberes marginais em disputa com o saber da escola.....	85
4.2 Novos olhares no campo da Mídia Educação – Semelhanças entre a experiência humana e a comunicação sublimada pela arte	93
5 OFICINA DO TEMPO.....	105
5.1 Sensibilização: Metáforas do tempo	114
5.2 Ressignificação: O tempo da arte, um outro lugar.....	119
5.3 Tempo vivido não é tempo perdido.....	123
5.4 “Tempos Modernos”: Reflexão sobre a existência humana através da poesia de Chaplin.....	127
5.5 Síntese: Uma carta para alguém – O que descobri sobre o tempo de minha vida?.....	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS:	148

1 INTRODUÇÃO

Diante das interrogações que se colocam frente ao desafio da educação pública na contemporaneidade, observamos um despertar de novas relações sociais, culturais e em especial uma outra experiência do tempo. Embora a emergência dessa percepção venha ganhando espaço no ambiente daqueles que lidam diretamente com o cotidiano escolar (professores e alunos), essa outra temporalidade humana esbarra muitas vezes em rígidas sistematizações e práticas muitas vezes preponderantes em espaços institucionais como o da escola.

As referidas práticas e sistematizações são amparadas na lógica linear do tempo que estabelece que o fluxo da história é sempre constante, apontando a nossa mirada em um futuro e em expectativas que são mais do que hipóteses, são condicionantes e paradigmáticas das vivências humanas. O filósofo Paulo Vaz nos adverte para a maneira com que construímos uma forma de perceber a experiência do tempo, ou como “habitamos o tempo”, segundo o autor. Para Vaz, observamos esse presente condicionado pelo futuro em exemplos como na medicina, que por meio de estatísticas e pesquisas genéticas, nos indica que ficaremos doentes, antes mesmo de vivenciarmos efetivamente a experiência da doença; ou na legislação, onde os indivíduos são julgados, não pelo ato criminoso que cometeram, mas pelo perfil potencial de ameaça à sociedade que apresentam, ou seja, por crimes que poderão vir a cometer (VAZ 2010). Neste sentido, o autor nos chama a atenção para a idéia de que, “[...] O futuro, descrito pela ciência, tem o mesmo estatuto de realidade que um ato do presente ou um acontecimento do presente. É essa característica que [nos últimos cinquenta anos, segundo o próprio autor] define a nossa cultura.” (Vaz 2010).

Essa forma de organizar o pensamento, onde o futuro como estatuto de verdade é determinado pelo pensamento científico condiciona nossos fazeres no presente, é algo que observamos também no campo da educação. A escola ao adotar esse paradigma constrói suas práticas e seu tempo, indiferente aos sujeitos que a habitam. Dentro dessa cultura do tempo, observamos uma escola que prepara os alunos

para conteúdos necessários ao ingresso em séries futuras; para formações voltadas àquilo que os espera futuramente no mercado de trabalho e para questões de ordem social/existencial que não são necessariamente suas, uma vez que uma determinada idéia de cidadão já está

arquitetada e é essa que orienta o modelo de ser humano que deverá ser aprendido nas salas de aula. Uma escola que situa seu modelo de educação, em um futuro pré-concebido, tem dificuldade em enxergar as questões dos sujeitos no presente, incluindo as interrogações que os afligem hoje e as demandas de estudantes que carregam para as salas de aula uma outra forma de lidar com o tempo, diferente da linearidade apontada para o futuro, própria do tempo escolar. Essa funcionalidade organizativa da escola, que esvazia de sentido os seus habitantes, se coloca muitas vezes como excludente para muitos sujeitos. (ARROYO, 2009)

A centralidade da temática do tempo é descortinada quando observamos o caráter propedêutico (de preparação para um devir), no qual os sistemas educacionais estão inseridos em um contexto de relações capitalistas (THOMPSON, apud ARROYO, 2009). Quando essa lógica passa a operar institucionalmente no processo de escolarização, há sempre a idéia do obstáculo a ser superado, ou do alvo a ser atingido (em um período de tempo determinado e de forma padronizada).

A escolha do tema em questão tem íntima relação com minha história enquanto estudante do programa de pós-graduação na linha Educação e Comunicação (PPGE – UFSC). Ao ingressar no programa, eu tinha uma inquietação sobre os fenômenos sócio-culturais da atualidade, que dizem respeito à comunicação e ao ensino. Percebia o quanto era rico o diálogo entre a educação e outras instâncias de comunicação, formação e produção de conhecimento e como os estudantes traziam para a sala de aula algum conteúdo sobre as disciplinas escolares (mesmo que de maneira não teórica e sem o trato de saber científico, arranjado pela escola), por meio de veículos de comunicação como a televisão (a partir de **seus** programas favoritos), o cinema (tendo como referência os filmes assistidos pelos alunos) e mesmo, o possível uso que alguns alunos faziam da internet. Embora

percebesse a importância dessa discussão, não tinha a clareza e as ferramentas teóricas necessárias para identificar exatamente o caminho a percorrer. Retornar aos estudos acadêmicos, entrando em contato com as obras de grandes pensadores (dos mais atuais aos clássicos) do campo da educação e da comunicação, bem como vivenciar os momentos de trocas com colegas de turma e com professores (muitos deles, particularmente marcantes), foi definitivamente uma experiência mobilizadora.

Inúmeras idéias, vontades e também incertezas, revelaram para mim uma infinidade de portas a escolher. Percebia que, durante as aulas que eu dava, ao utilizar filmes para trabalhar algum conteúdo de geografia, uma quebra nas rotinas se estabelecia. Fui percebendo que a riqueza dessas práticas estava ligada à possibilidade de sairmos do tempo da escola, muito mais do que o ganho sobre determinado conteúdo. Fui compreendendo que a comunicação estabelecida por meios que fugiam ao controle da lógica de tempo linear da escola, sobretudo aqueles que sensibilizavam o grupo por carregar o componente da expressão artística (como o cinema e a música, por exemplo), eram pontes de acesso a tantos alunos que já não se sentiam pertencendo ao espaço da escola. Notava então, que a aproximação entre os canais midiáticos e a escola possibilitava algo novo que me parecia importante ser investigado.

Durante o período que ingressava no curso de mestrado, iniciava também o meu primeiro contato, como professor, com a proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis. Me deparava com inúmeras histórias de alunos, em sua maioria já comprometidos com responsabilidades da vida adulta (responsabilidades essas, muito maiores que os compromissos estabelecidos pelo tempo da escola) e que insistiam em retornar e, de alguma maneira, ser inseridos no contexto escolar. Essa insistência me parecia ser motivada por algo maior que a aquisição de um diploma que pudesse ser capital de troca nas relações de trabalho, me parecia de fato que a insistência se colocava enquanto exercício de um direito à experimentação característica de um período da vida que lhes fora negado. Diante da realidade que me arrebatava enquanto professor e das angústias que vivia enquanto estudante de um programa de pós-

graduação em educação, ficava claro que essa discussão sobre as estratégias para exercer o direito à cidadania via educação não poderia deixar de avaliar a relação entre o tempo escolar e as histórias de vidas dessas pessoas¹, muito embora não soubesse exatamente quais as questões específicas que caberiam dentro de uma pesquisa dessa natureza.

Por qual caminho deveria enveredar? Qual seria a escolha mais acertada? Percebi que o trabalho da pesquisa não poderia prescindir do exercício de escolhas. Neste sentido, pesquisar implicava investigar as relações que o objeto estabelece com o mundo e com a história, e mais ainda, em um processo de escolha dessas inúmeras relações possíveis. Desta maneira, se as referidas relações são múltiplas e infinitas, a definição dos critérios para a escolha de uma delas; pressupõe uma ação política. Assim sendo, torna-se improcedente o desenvolvimento de pesquisas onde o intelectual ou sujeito pesquisador são descartados diante da verdade incontestável dos fatos. Desta forma, a pertinência das palavras do professor e pesquisador Ari Paulo Jantsch reforçam esse compromisso da pesquisa como o posicionamento político e ético do pesquisador.

“Neste sentido, toda dissertação/tese evidencia o modo intencionado (pré-texto) como o autor capta a realidade em movimento, e note-se aqui que o autor não apenas escreve a história do objeto; escreve também, a sua história do objeto, ou seja, o autor não é externo à história, ele é um ser histórico que faz história. (JANTSCH, 2008, p.54).

Partindo do pressuposto de que a apropriação do tempo escolar não se efetiva de forma homogênea e independente das histórias e experiências de seus sujeitos, o presente trabalho de pesquisa, realizado com estudantes da Educação de Jovens e Adultos do município de

1 Neste momento vale ressaltar a pertinente contribuição do professor Leandro Belinaso Guimarães, que durante o período da qualificação, sugeriu que eu apostasse nesse olhar acerca da temática do tempo.

Florianópolis, na região do Morro das Pedras, teve por objetivo proporcionar – para mim, para os meus estudantes e para os que me lerem - um momento de reflexões sobre a relação entre a percepção do tempo que construímos em nossa sociedade, tempo da escola e tempo de vida daqueles que estão presentes no referido espaço. Sobre o pressuposto apontado, vale ressaltar o que diz Miguel Arroyo quando coloca aos educadores o desafio de perceber a dificuldade que muitos alunos têm em articular os tempos do seu viver cotidiano com o tempo da escola. Neste sentido o autor destaca:

[...] fomos percebendo que a tensão não é apenas entre esses tempos, mais entre a lógica que os regula. Os tempos de sobrevivência e trabalho das crianças, adolescentes, jovens e adultos populares são regidos pela imprevisibilidade, o não controle, “atrás de um bico aqui outro lá”, a premência do presente, a incerteza do futuro... Já os tempos escolares são regidos por uma lógica rígida, gradeada, disciplinada, na crença de que tudo é previsível, que o futuro é certo, que a seqüenciação é inexorável ... No confronto dessas lógicas temporais os alunos tentam se equilibrar como em uma corda bamba. Uma grande percentagem caem vencidos, forçados a ser fiéis aos tempos do sobreviver. (ARROYO, 2009, p.23)

Desta maneira o desenvolvimento do trabalho ficou distribuído em quatro partes. Na primeira parte, desenvolvo uma busca e organizo um apanhado de referências que levam em consideração a temática do tempo, trabalhos referentes à Educação de Jovens e Adultos (sobretudo os desenvolvidos dentro do contexto da EJA em Florianópolis) e, por fim, textos que abordam a relação entre educação, comunicação e arte, uma vez que a prática desenvolvida junto ao grupo de alunos pesquisados se valeria do uso do cinema, da música e de alguns outros meios de comunicação como forma de suscitar o debate sobre as implicações de uma identificada temporalidade da escola em nossas vidas.

Na segunda parte, entendendo a Educação de Jovens e Adultos enquanto um direito, destaco o descompasso entre a lógica produzida dentro do espaço escolar e a dos sujeitos que nela habitam; sujeitos esses a quem a instituição deveria servir. Nesse momento, passamos a compreender o quanto o foco da construção desse direito sempre esteve direcionado àqueles que seriam os agentes “oficiais” da construção das políticas públicas em educação, entretanto os alunos dessas escolas vêm sinalizando de diversas maneiras, inclusive com trajetórias truncadas dentro das rígidas concepções desse seu direito, que o olhar deveria mirar nas suas demandas, uma escola que respeitasse seus tempos de vida. Seria “[...] um processo de reinvenção da educação como direito [...]” (ARROYO, 2009, p. 111). Diante desse desencontro entre tempo da escola e tempo de vida de seus sujeitos estão os rituais e as rígidas formas de organização de suas práticas: os tempos de aulas, as disciplinas e a fragmentação do conhecimento, as provas, as repetências, o “para casa”, o julgamento de valores (os alunos considerados preguiçosos, rebeldes, indisciplinados, lentos, mal educados, carentes, etc.). Todas essas práticas nos levam a configurar um modelo educacional que funciona apostando cegamente em uma previsibilidade do futuro, a construção de toda uma lógica que condiciona o presente a um devir constante. A pré-escola que prepara para o fundamental, que prepara para o ensino médio, que prepara para as universidades, que por sua vez prepara para o mundo do trabalho, mundo esse que nos cobra metas e onde o futuro determina o presente em um seqüenciamento inexorável. Já o tempo dos alunos, e também dos professores, é marcado pela imprevisibilidade, a totalidade (ou a experiência total do conhecimento, em oposição à fragmentação).

Tendo apontado a necessidade de avaliarmos as práticas escolares tradicionalmente conhecidas, nos questionamos sobre as possibilidades de pensarmos em novas propostas que rompam com os antigos rituais das instituições de ensino e mais que isso, que rompam com a lógica e com a construção de uma temporalidade estranha aos alunos e profissionais que vivem o cotidiano da escola. Um espaço concatenado com vivências reais, de um presente que nos coloca questões e sugere reflexões. Essas reflexões e questões muitas vezes estão fora da escola e deveriam ser respondidas enquanto direito desses

alunos. Neste contexto é que retomamos um pouco do histórico da formação de EJA em Florianópolis, e evidenciamos um projeto de organização de trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento de pesquisas, projeto esse que vem prestigiando as problemáticas dos alunos e vem abrindo novas possibilidades na forma de pensar e sistematizar metodologias e práticas dentro da educação.

Após destacarmos as possibilidades e potencialidades da EJA/Florianópolis, dedicamos um espaço do trabalho para avaliar os entraves que a referida proposta sofre, enquanto um fazer paralelo àquele que é visto e ainda apontado como o legítimo detentor da função formadora dos sujeitos. Tendo em vista que os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos de nosso município partem de relações singulares com a experiência anterior de escolarização, onde os casos de ruptura e mesmo conflitos são freqüentes, me pareceu pertinente investigar a proposta singular da EJA no município. Mesmo estando na contramão da lógica sequenciada de educação, essas novas propostas educativas, em que a EJA é um campo fértil de inovações e experimentações, vem despertando olhares e curiosidade de alunos, professores e tantos outros que se interessam pela renovação de um modelo de ensino, que no meu entender e de muitos como eu, parece desgastado, fora do tempo real, do tempo de vida de seus habitantes. Verificamos a cada dia o aumento do número de estudantes jovens, recém saídos do ensino regular e com um extenso histórico de repetências, que encontram na EJA uma oportunidade de conseguir a conclusão do ensino fundamental. Esse crescimento nos indica um descompasso entre esses estudantes e a educação oferecida no ensino regular, entretanto esta ainda é vista por muitos como a única possibilidade legítima de aprendizado. Essa tradicional forma de conceber a escola, e em especial “o tempo da escola”, se configura enquanto dispositivo de inclusão de alguns e exclusão de tantos outros, e sua prática não fica restrita aos limites de seus muros. Atualmente, a cultura escolar se configura como instituição fundamental de um processo civilizatório que instaura uma produção simbólica de nossa relação com o tempo.

Ainda é dominante a visão de que a forma

de educação escolar que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento; conseqüentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não formal, conseqüentemente será avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada. (ARROYO, 2005, p. 35)

Observamos ainda outro elemento que dificulta as novas experiências, sobretudo experiências que rompem com a lógica dos conteúdos empacotados em séries, fases, anos; os tempos pré-determinados. A construção do ideal de estudante, do aluno ao qual a escola se dirige e mesmo a concepção de juventude define o modelo de educação vigente. Ao adotar o pressuposto de que a juventude é desprovida de saberes e que a escola deve prepará-los para as questões da vida adulta, desenvolvemos todo o pensamento e a maneira como se constrói essa instituição. Gradativamente vão sendo dispostos novos pacotes de informações e questões para aquilo que se espera da vida adulta - e ainda exigimos uma atitude crítica sobre esses conteúdos. Pensando a escola enquanto instituição que forma jovens para os questionamentos da vida adulta, não levamos em consideração que esses alunos já possuem suas próprias vivências enquanto jovens, querem e têm o direito de serem informados por questões que são suas, que suas inquietações e dúvidas para sobreviver nesse mundo deveriam ser ouvidas, que seus tempos de vida teriam de ser respeitados. Querem entender mais que o seu futuro adulto, querem que a escola ponha em pauta o seu presente jovem.

“[...] em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo já existisse.” (ARENDT, 2000, p. 26)

Visões preconceituosas da juventude e mesmo da população adulta não escolarizada da EJA (e portanto vista como não educada) enxergam somente as carências. A escola que supre carências e que preenche o vazio, não enxerga que esses sujeitos já chegam cheios de vida. Que suas vivências e sua plenitude (não o seu vazio), irão fazer toda a diferença sobre aquilo que a escola (o sexto ou sétimo ano, o vestibular ou o mercado) julga ser o mais adequado independentemente de seus sujeitos. Neste sentido, nos aproximamos da leitura de Jorge Larrosa, que observa que a experiência é fundamental no trato das relações humanas. Uma informação vazia daquilo que nos é próprio, a partir de questões que não são nossas, apenas passa e não nos passa. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (LARROSA, 2002, p. 26-27).

Após apontar as várias contradições e embates entre a educação formal e propostas que tentam romper com a referida construção de temporalidade, que nos é estranha e ao mesmo tempo nos amarra, iniciamos uma terceira parte do trabalho onde apontamos a relação entre arte, comunicação e docência. A lógica pragmática e de tempos estranhos aos sujeitos, à qual estamos aprisionados (os alunos e também os profissionais da educação) e que vem condicionando nossa forma de pensar e vivenciar a escola, abre lacunas ou brechas em momentos de fazeres mais poéticos, inteiramente humanos (de convergências entre razão e sensibilidade). Neste sentido o fazer artístico entra em cena como quem pede licença, uma vez que sua lógica é outra. O cinema, a música a literatura e qualquer saber que foge às amarras do previsível, do mercado, que prepara para o futuro pré-concebido, surge como um sopro de renovação ou de resistência aos pesados grilhões de recorrentes práticas de inúmeras instituições de ensino.

Observando espaços de formação e de relações de aprendizagem outros, que fogem a lógica temporal convencional da escola, nos deparamos com diferentes possibilidades de “habitar o tempo” (VAZ, 2010). Essas reflexões acerca da forma como encaramos e nos apropriamos da percepção do tempo é uma preocupação que repercute em várias esferas do pensamento humano. Enquanto professor de geografia, eu já havia entrado em contato com muitas conjecturas

sobre a temática do tempo, no momento em que observara as discussões sobre a epistemologia da ciência geográfica. Na obra *A Natureza do Espaço* (SANTOS, 2008), o autor destaca a leitura que vários pensadores desenvolveram sobre a possibilidade de uma “geografia histórica”, ou a aproximação entre espaço e tempo, tão cara à geografia. Assim:

A geografia histórica pretende retratar o passado, mas ela o faz assentada no presente [quem sabe também em uma idéia de futuro, como sugere o autor Paulo Vaz (2010)], isto é, a partir do momento em que é escrita. Em que medida ela pode revelar o que arbitrariamente se chama de passado, quando, em vez de mostrar a coerência simultaneamente espacial e temporal de um mesmo momento, apenas reúne instantes disparados e distantes da mesma flecha do tempo? Enfrentamos, aqui, o difícil problema de discernir, através de uma geografia retrospectiva, o que, num dado ponto do passado, era, então, o presente. Essa questão, continua sendo um pesadelo para os geógrafos. (SANTOS, 2008, p. 51)

O que podemos aprender com essas outras formas de refletir sobre o tempo vem alargando a dimensão do ensino. Tais formas nos apontam, que dentre os vários espaços educativos (entendendo que a escola não é o único local de formação humana), há a necessidade de aproximações, ou re-aproximações. Perceber o passado, contextualizar esses saberes com questões presentes e ampliar uma idéia reduzida de futuro.

Tendo em vista as considerações estabelecidas ao longo do trabalho, concluo o texto com o relato e a discussão da experiência desenvolvida com uma turma de alunos da EJA/Florianópolis na localidade do Morro das Pedras (sul da ilha de Santa Catarina) do dia 11 a 17 de maio de 2010. Aproveitando a liberdade e a abertura a diferentes caminhos, marca da proposta da EJA/Florianópolis que se apóia no desenvolvimento de pesquisas enquanto princípio pedagógico, pude

promover uma pausa no habitual ritmo das informações e conteúdos em série. Tentei estabelecer junto à classe um momento de reflexões, memórias e um espaço de construção de sentidos, buscando uma prática que pudesse sugerir algum sentido para as nossas subjetividades e vivências dentro do contexto da escola. Mergulhado nessa experiência, me vi envolto em um processo totalmente diferente daquele que estamos habituados a tentar reproduzir nas salas de aula, onde o educador, tal qual o artesão, elabora repetidamente a sua técnica voltado a um fim pré concebido. Contudo, quando Arroyo compara os genuínos professores aos artistas, sempre há a emergência de um trabalho diferente, na medida em que esses (professores/artistas) “[...] vão se inserindo [...] no pensamento social e cultural. Vão tomando posição em relação às políticas e às poéticas contemporâneas. Se descobrem sujeitos de intervenção pública.” (ARROYO, 2009, p. 169). Entre o fazer da técnica e o produto final, existe sempre a possibilidade de algo novo vir a tona. Seria quando o referido fazer vai ganhando outro sentido diferente daquele primeiro, um sentido permeado por subjetividades e autoria. Que transforma, no interior da oficina, artesão em artista, no interior da sala ou das paredes da escola, didáticas em educação transformada em arte.

Para a prática desenvolvida com aquele grupo, fiz uso de ferramentas e objetos na tentativa de buscar dar esse novo sentido às vivências na escola. A idéia é de que aqueles fossem objetos geradores: de reflexões sobre o sentido da escola em nossas vidas, sobre a percepção do tempo que se instaura a partir dessa e sobre o lugar da memória no referido espaço. Neste sentido, sob a ótica do geógrafo Milton Santos, enxergo os objetos e ferramentas:

“[...] funcionando como sistemas que marcam as diferentes épocas, são examinadas através de sua própria história e vista não apenas no seu aspecto material, mas também nos seus aspectos imateriais. [...] A idéia de técnica como algo onde o 'humano' e o 'não-humano' são inseparáveis é central. Sem isso, seria impossível pretender superar dicotomias tão tenazes na geografia e nas ciências sociais, quanto as que o natural e o

cultural, o objetivo e o subjetivo, o global e o local.” (SANTOS, 2008, p. 24)

As atividades que foram acontecendo partiram de uma idéia inicial e foram ganhando corpo naquilo que chamamos então de Oficina do Tempo. O uso de cartas, músicas e da obra cinematográfica *Tempos Modernos* (CHAPLIN, 1936) funcionou como catalizador de reflexões sobre tempos de vida, tempos de escola e a forma como aqueles alunos, entendendo e construindo sua história, se enxergavam enquanto sujeitos de direitos daquele espaço. Entendidas dessa maneira, as ferramentas auxiliam o nosso pensar, a nossa reflexão nos localizando no tempo, e nos permitindo situar as trajetórias escolares dos alunos sem perder a relação com outras instâncias de suas vidas. Experimentar uma breve escapada da lógica, da objetividade e da maneira como se constrói o pensamento na modernidade (lógica essa de que a escola é emblemática e que muitas vezes se legitima) foi a concepção metodológica que escolhemos para captar dados extremamente importantes sobre aqueles alunos, que de outra maneira estariam reprimidos por construtos sociais que se chocam e se impõe aos nossos tempos de vida. Desta forma, a prática realizada com os alunos da turma da EJA/Florianópolis, da região do Morro da Pedras, partiu de hipóteses sobre embates entre tempos institucionalizados e tempos mais subjetivos, vividos por aqueles sujeitos, chegando a conclusões que, sob minha ótica, são bastante reveladoras de questões referentes a educação em nossos dias.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um campo de lutas por direitos e um setor específico de responsabilidade pública do Estado tem se colocado como um espaço aberto para uma série de práticas e experiências inovadoras. São experiências que vem tateando novos caminhos, diferentes daqueles que apontavam para práticas escolares de tempos rígidos, indispostas ao diálogo e segregadoras de tantos sujeitos. Desta maneira, percebemos o quanto novos olhares têm se voltado para esse segmento da educação e não é à toa que uma série de estudos acadêmicos e autores renomados têm direcionado a sua atenção para vozes que ecoam das experiências da EJA.

Neste sentido, sendo a EJA o meu campo de pesquisa, achei pertinente localizar algumas referências que me servissem de base para o levantamento do contexto histórico da construção da EJA no Brasil e também no município de Florianópolis. Busquei ainda, suporte de alguns autores que desenvolvem um reflexão de ordem filosófica acerca da educação e dos modos em que se processam o conhecimento, em tempos passados e na contemporaneidade. Neste sentido, obras de autores como: Miguel Arroyo, Hannah Arendt, Milton Santos, Paulo Vaz, Pedro Goergen, Gilvan de Oliveira e Paulo Meksenas, foram selecionadas tendo em vista a possibilidade de diálogo entre esses textos e a questão do tempo escolar¹ enquanto condicionante do direito à educação.

Outra busca durante o processo de revisão de literatura, foi a de identificar trabalhos que levantassem reflexões sobre os diálogos travados entre a educação e as possibilidades instauradas por outras instâncias culturais (como o cinema e a música) que também atuam no processo de construção e mediação do conhecimento. A busca de referências sobre o uso do cinema e de outros veículos de comunicação em contextos escolares nos levou à seleção de um conjunto de obras

1 Retomarei esse tema com mais detalhes ao longo do texto.

pertencentes ao campo da Mídia-Educação. Dado grande número de trabalhos existentes nesta área, optei por trabalhar com autores que possuem reconhecido trabalho de pesquisa e produção neste campo em específico, de forma a poder ter um quadro geral das principais referências nacionais e internacionais sobre a Mídia-Educação. Trabalhos de pesquisadores como José Martín-Barbero, Pierre Levy, Joan Ferrés, José de Sousa Miguel Lopes, Inês Assunção Teixeira, Rosália Duarte, Marcos Napolitano, Monica Fantin e Gilka Girardello, que defendem a interface entre a escola e veículos de comunicação (sobretudo aqueles que agregam o componente artístico), me permitiriam maior segurança no uso do cinema e da música em meu trabalho de pesquisa.

Também busquei o aproveitamento de dissertações e teses que descrevessem experiências onde mídia e EJA se relacionassem (sobretudo o uso do cinema na EJA). Desta maneira, vasculhei o acervo da Biblioteca da Universidade (BU) Federal de Santa Catarina (UFSC) durante o segundo semestre de 2010 com o intuito de fazer um levantamento de trabalhos que também discutissem o uso potencial de novos processos comunicativos na EJA, instaurados por recentes ferramentas de comunicação (e também algumas já não tão novas). Neste sentido, pesquisas que abordavam a temática da EJA foram investigadas. Esse foco específico na produção acadêmica da UFSC se apresenta como uma tentativa de observar possíveis trabalhos que investiguem exclusivamente a proposta do município de Florianópolis para a EJA, campo do nosso trabalho.

Dentre as referências encontradas no site da BU, identificamos a existência de dezenove trabalhos sobre a EJA, analisados sobre diversos focos. São trabalhos com uma generalidade de discussões, perpassando temáticas como: gênero, formação de professores, educação e trabalho, escolarização em espaços rurais, evasão escolar, dentre outras. Essa variedade de temas, certamente aponta um crescimento de pesquisas acerca da EJA, entretanto dois pontos em especial me chamaram a atenção: a raridade de trabalhos que discutem o diálogo entre EJA e diferentes mídias de comunicação (entendendo que novos veículos comunicativos, ampliando os recursos do livro e do quando de giz, poderiam instaurar possibilidades renovadoras dentro da

prática pedagógica) e o fato de que, dentre os trabalhos que relacionam mídias e EJA, encontramos muito mais produção dentro da área da engenharia de produção do que propriamente do campo da educação.

Curiosamente, o único trabalho realizado dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSC), que observa a possibilidade educativa de "diferentes" meios de comunicação na EJA, é a dissertação de título: *Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST*. (Silva, 2003), onde o autor destaca o corpo e a expressão do movimento dos trabalhadores rurais como mídia de comunicação e linguagem; o corpo atuando como um "(...) suporte de signos e o canal físico da mensagem (...)" (Silva, 2003, p. 14). Embora a originalidade e a pertinência desse trabalho sejam evidentes me soa bastante simbólico que, dentro das discussões sobre EJA e veículos de comunicação, mídias que exigem domínio de componentes tecnológicos recebam maiores atenções de centros de pesquisa que possuem uma vertente mais técnica. Numa alusão à clássica dicotomia entre corpo e mente¹, não estaria o campo da educação, em se tratando de EJA, se eximindo da responsabilidade de *pensar* novas possibilidades comunicacionais, sendo somente *o corpo que trabalha* as teorias e ferramentas midiáticas desenvolvidas por outras ciências? Esse questionamento não tem o propósito de diminuir o trabalho das ciências que têm investido no desenvolvimento de ferramentas de aprendizado como os softwares, aplicativos, materiais audiovisuais, jogos educativos e tantos outros temas que relacionam educação comunicação e linguagem, contudo penso que o campo da educação, no que se refere a EJA, não deve relegar a sua parcela de contribuição nas discussões sobre o referido assunto, para outras ciências. Neste sentido, Meksenas (2002) nos lembra que, muito embora a educação seja tema de investigação de um grande número de ciências

1 O simbolismo a que me refiro, tem relação com a temática da pesquisa de Silva frente ao pequeno número de trabalhos relacionando EJA e mídia. Desta forma, a minha crítica expressa uma preocupação sobre a falta de olhares da educação sobre o tema mencionado, e não ao trabalho do colega pesquisador.. Assim, vale ressaltar, que quando Silva trabalha a corporeidade como veículo midiático, o faz com grande competência de forma que, em nenhum momento, quis dizer que o seu trabalho não seja fruto de uma ação reflexiva por inteiro (sem separação de fronteiras entre o corpo e a mente).

(e que a própria pedagogia possa e deva se valer dessas investigações), o olhar do pedagogo será sempre imprescindível, na medida em que este irá focar dimensões que passariam despercebidas pelas demais ciências. Aquilo que o autor chama de *irredutível pedagógico* "(...) poderia diferenciar a pedagogia enquanto ciência em relação ao conjunto de conhecimentos que compõem o quadro geral das ciências humanas. " (Meksenas, 2002, p.21).

Em uma última etapa do meu processo de revisão bibliográfica, precisava me valer de referência para a metodologia do trabalho que seria desenvolvido. Como a pesquisa teria uma abordagem qualitativa (com dados colhidos por meio de interações com os pesquisados, descrições de práticas, observações do contexto escolar em específico e a coleta de depoimentos e narrativas da sujeitos) apoiei-me principalmente na obra *Pesquisa Social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. (Meksenas, 2002), que atendeu perfeitamente ao meu propósito, tendo em vista o caráter ditático e sintético do trabalho do autor.

2.1- Educação como um valor em si e o direito à Educação de Jovens e Adultos

No terceiro capítulo do presente trabalho, desenvolvi uma reflexão sobre a educação enquanto um valor humano, atrelado à condição de ser social dos homens e mulheres que vivem, ou já viveram neste mundo. Desta forma, precisava me cercar de autores que realizassem uma reflexão de caráter filosófico acerca da educação, enxergando-a como algo maior do que um mero passaporte de entrada para a "cidadania do mercado" ou como capital de troca nas relações de trabalho. Neste sentido, uma grande contribuição para o embasamento de conceitos, dentro de uma educação enxergada na inteireza do aprendizado e do crescimento humano, foi o diálogo com a obra *Pós-modernidade Ética e Educação* (Goergen, 2005). Neste trabalho, o autor desenvolve toda uma discussão sobre a construção do pensamento moderno, que pautado na racionalidade científica, transforma o conhecimento em algo utilitário e instrumento de poder entre os seres humanos. O autor denuncia uma escola que, nesse paradigma, vem se construindo enquanto espaço de preparação para uma competição, uma corrida para alcançar um futuro que já está posto, pertencente àqueles que detêm o conhecimento. Entretanto, Goergen evidencia um momento de transição dentro da educação, quando as promessas e certezas absolutas da modernidade começam a ser abaladas. Neste sentido, no campo da educação, começam a surgir situações sociais diferentes (percebidas em novas formas de organizações sociais de jovens, de trabalhadores, de educadores, etc.) onde, mesmo que extra-oficialmente, uma nova ética começa a se instaurar. Neste sentido, a discussão sobre os rumos da modernidade e a compreensão de novos consensos que começam a surgir, são de suma importância para as transformações tão necessárias às práticas educacionais.

Outra referência substancial para a fundamentação sobre a crítica ao paradigma moderno foi a clássica obra de Milton Santos, *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção* (2008). Santos, ao elaborar um arcabouço teórico sobre a ciência da geografia, e mais precisamente sobre o *espaço geográfico* acaba desenvolvendo uma rica

reflexão sobre a episteme da racionalidade científica, no contexto da modernidade. Neste sentido são analisados conceitos como: totalidade e particularidade, razão humana (e sua transformação em racionalidade científica); técnica (e sua desumanização quando passamos a concebê-la desprovida de história), tempo social e os mecanismos que atuam em sua instalação, controle e reprodução, dentre outros. Os referidos conceitos serviram de base para meu posicionamento crítico, enquanto geógrafo, professor e pesquisador, a um modelo de educação construído nos moldes da modernidade.

Ainda pensando sobre as formas como a humanidade concebe o conhecimento, no paradigma da modernidade, destaco o texto *Globalização e a experiência do tempo*. (Vaz, 1997). Nesta obra, o autor aponta uma temporalidade construída sobre uma lógica exclusivamente linear, onde a certeza de um futuro possibilitado pela tecnologia condiciona as ações do presente. A argumentação do autor, destacando o quanto o futuro (ou uma idéia de futuro) delimita formas de viver e pensar o presente, foram bastante pertinentes na medida em que destaquei em meu texto, críticas a um modelo de educação em que o conhecimento é um sucessivo e progressivo acúmulo de saberes. A escola que enxerga a mediação do conhecimento como uma mera aquisição de pré requisitos para etapas seguintes do processo de escolarização é emblemática dessa temporalidade linear, forjada no bojo das relações sociais capitalistas do período moderno.

Outra contribuição significativa sobre os rumos da educação no contexto da modernidade é a obra *Entre o passado e o futuro* (Arendt, 2000) onde a autora destaca a crise na educação. Segundo Arendt, o processo de educação se vê comprometido em uma sociedade onde a mediação entre educadores e aqueles a quem se dirige a educação é marcada por um empobrecimento da esfera pública, onde valores individuais se colocam como mais importantes. Essa falta de "responsabilidade pelo mundo", de que fala a autora, tem suscitado práticas de ensino extremamente utilitárias e, desvinculadas de qualquer problematização histórica. Neste sentido, minha reflexão sobre a temporalidade e práticas existentes nas salas de aulas pode se valer das análises que Arendt faz da relação entre gerações de adultos (educados) e jovens (a quem se deveria dirigir os exemplos de uma educação que

fosse referência de valores éticos e morais).

Dando sequência à relação de autores e obras com os quais dialoguei durante o desenvolvimento de minhas reflexões, destaco a figura do professor e pesquisador Miguel Arroyo. Deste autor, busquei contribuições em duas de suas obras. A primeira *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública* (2005), destaca o papel que a Educação de Jovens e Adultos tem desempenhado enquanto um segmento do sistema educacional brasileiro e que recebe com muito entusiasmo a possibilidade de alternativas às convencionais práticas escolares. Destaca todo o movimento pelo qual a EJA se estabeleceu como movimento de busca de direitos para setores historicamente desprovidos de assistência no que se refere à educação, e dá um passo além nessa discussão quando coloca a necessidade de olharmos para esses sujeitos de direito. Neste sentido, Arroyo justifica que a simples oferta de uma educação, alheia aos sujeitos que habitam o espaço escolar, se apresenta muito mais como uma forma de rotular essas pessoas, do que de fato um mecanismo de desconstrução de desigualdades sociais. Diante dessa observação, o autor chama a atenção para as práticas de EJA, que embora ainda vistas sob a ótica da experimentação e do imprevisto, têm se mostrado muito mais abertas às inovações e diálogos com os sujeitos que buscam o retorno às salas de aula. Diferente daqueles que se apegam ao endurecimento dos mecanismos de controle na sala de aula, como forma de justificar uma cultura escolar e um sistema de educação que caminha a passos largos para a obsolescência, Arroyo aponta como riqueza esse potencial inovador da EJA.

A segunda obra de Arroyo, listada no conjunto de autores que chamo para a discussão no presente trabalho, é *Imagens Quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres* (2009). Este trabalho nos chama a atenção para a necessidade de pensarmos novas imagens sobre os alunos e alunas habitantes das salas de aulas e também dos profissionais da educação. Questões como: será que nossos alunos são "plantinhas maleáveis", sujeitas a qualquer orientação de professores, zeladores desse "jardim"? Será que essas metáforas não sugerem um modelo de educação indiferente às histórias e contextos sociais desses sujeitos? Será que nós, profissionais do ensino, nos empenhamos suficientemente

para conhecer e atender as demandas desses sujeitos, no que se refere aos direitos à educação? Seríamos com prescrição, ao menos, quais são essas demandas? Ao levantar esses e outros questionamentos, o autor nos esclarece a ideia de que tão difícil é a tarefa de nos livrarmos de antigas metáforas que povoam o campo da educação. Neste sentido, Arroyo desenvolve uma pertinente análise sobre os motivos que nos têm impedido avançar para uma educação mais plural e mobilizadora de crescimento humano. A cultura escolar, e mais precisamente uma cultura do tempo, enraizada em práticas e didáticas dentro das salas de aula, parece condicionar o fazer pedagógico, nos aprisionando a metáforas que refletem alunos e professores irreais.

O levantamento desses autores, permitiu que tivéssemos algumas referências sobre o conhecimento, razão e educação no contexto da modernidade. Como esses são temas amplos e, sobre os quais, muitos outros trabalhos já foram elaborados, minha pretensão foi somente levantar outros que pudessem situar o leitor dentro da minha discussão sobre o processo que se estabelece no momento do encontro entre as narrativas de sujeitos da EJA e os tempos institucionais do espaço escolar.

2.2 Processo histórico da construção da EJA, no plano nacional e no município de Florianópolis

Ainda dentro do terceiro capítulo deste trabalho, vi a necessidade de apresentar um breve histórico dos movimentos políticos relacionados à afirmação da EJA no Brasil e no município de Florianópolis. Assim, a coletânea de textos *Histórias e trajetórias de jovens e [adult@s](#) em busca de escolarização* (Silva, 2009) traz um rico material sobre as lutas e conquistas travadas no contexto da EJA. Dentre os textos selecionados para uma fundamentação de fatos históricos sobre a construção do mencionado segmento de educação, observei as informações apresentadas pela assessora pedagógica do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Regina Bittencourt Souto, em seu texto *A EJA na cidade de Florianópolis* (2009). Neste artigo, a autora apresenta dados e destaca eventos significativos da construção da EJA no plano nacional e também o processo de transformação pelo qual a EJA no município de Florianópolis tem passado ao longo dos anos

Continuando com os referenciais sobre o processo histórico de construção da EJA, destaco o artigo *EJA – um olhar sobre o currículo e as práticas docentes* (Furlani, 2009) e o trabalho de especialização *Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis – dos ciclos à pesquisa como princípio educativo: uma trajetória documental*. (Machado, 2006). Nesse texto as autoras apresentam o papel de agentes políticos implicados na definição das concepções curriculares para a EJA, bem como as articulações para que o ensino de EJA, via pesquisa, se tornasse possível.

Outra referência às articulações de agentes públicos a respeito dos modelos e metodologias para o sistema educacional, ampliando a análise para o âmbito nacional, é o artigo *Políticas Educacionais e Políticas de Gestão no Brasil* (Hypólito, 2007). Neste texto encontramos o apontamento do autor para as políticas de gestão da educação sendo fortemente influenciadas por ações gerenciais (próprias do campo da administração empresarial) que submetem a organização escolar a

critérios quantitativos e numéricos.

Destaco ainda as contribuições de Fernando Hernández, que tem em conta na sua reflexão sobre a ação educativa o trabalho de projetos. Por fim, selecionei o texto *A pesquisa como princípio educativo* (Oliveira, 2004) onde o autor, professor e consultor para formação docente da secretaria municipal de Florianópolis, destaca a fundamentação teórica de uma estratégia pedagógica que concebe a educação por meio pesquisas realizadas com os alunos. Contudo, no referido texto, o autor faz questão de destacar que a metodologia da pesquisa, enquanto organizadora e transformadora de rígidos rituais escolares, não deve ser confundida com a trivial prática de cópia e colagem a que estamos acostumados em modelos mais tradicionais de educação. Neste sentido, Oliveira desenvolve um conjunto de princípios norteadores para o funcionamento da pesquisa enquanto proposta pedagógica adotada pela EJA do município de Florianópolis.

Todas essas referências serviram para localizar a pesquisa que desenvolvi, em específico com alunos de EJA na região do Morro das Pedras, sul da Ilha de Santa Catarina. Compreender o quadro geral do movimento nacional e também municipal da EJA me ajudou a perceber com maior propriedade o espaço onde realizei a pesquisa, sendo esse espaço um recorte de um movimento mais amplo.

2.3 Mídia-Educação

O desenvolvimento do quarto capítulo deste trabalho é pautado em discussões teóricas acerca das contribuições dos processos de comunicação mediados por veículos de comunicação e expressão artística. Neste sentido, busquei referências no campo da Mídia-Educação como forma de justificar, em minha prática de pesquisa, o uso do cinema e da música como elementos de mediação comunicativa em contexto educativo.

Dentro do conjunto de autores selecionados com os quais estabeleci diálogos, destaco as obras *Ofício de Cartógrafo: Travessias Latino-Americanas da comunicação na cultura* (Barbero, 2004) e *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (Barbero, 2001). Em suas obras, o autor destaca a importância do papel desempenhado por novos meios de comunicação na medida em que esses abalam uma das estruturas fundantes das práticas escolares: a idéia de que a escola guarda o conteúdo informativo essencial aos educandos e que cabe a ela transmitir esses conhecimentos. Em contextos em que as atuais tecnologias midiáticas permitem o acesso imediato a qualquer tipo de informação, as mencionadas estruturas de rígidos modelos de educação são colocadas em cheque. Em suas obras, Barbero identifica ainda os diversos momentos do debate sobre as mídias na América Latina. Em um primeiro momento, destaca as discussões centradas no apontamento do caráter ideológico dos veículos de comunicação. Neste sentido, o autor busca uma amplitude nos estudos dos meios comunicacionais, contrapondo-se à idéia de que, entre emissores dominantes e receptores dominados, não haveria nenhuma resistência, somente passividade. Barbero também critica a corrente tecnicista que enxergava os estudos de mídia apenas enquanto medições de respostas diretas dos espectadores, deixando de fora as questões da relação de poder, no processo de produção, circulação e apropriação de informações.

O autor não nega a operacionalização do capital nos diversos aspectos das nossas vidas (sobretudo nos processos de comunicação da

produção cultural), mas revela uma atual faceta da sociedade capitalista onde a lógica do capital agora se faz presente na particularidade das relações sociais, na esfera de um cotidiano pautado pela referida lógica. Sendo assim, a cultura passa a ser o novo palco do embate político, na medida em que pode dar voz às inquietudes de nossa sociedade. Surgem novas esferas de resistência que operam, não mais nas esvaziadas instituições partidárias, mas nas manifestações culturais. Desta maneira, Barbero aposta na investigação dos mesmos temas (produção, dominação, trabalho) partindo do outro lado: o consumo, o prazer, as brechas.

Outro autor que discorre sobre as transformações na educação, desencadeadas pelas tecnologias da informação, é o pesquisador e filósofo Pierre Levy. Em sua obra *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, o autor apresenta a relação entre o conhecimento e as novas “tecnologias intelectuais”. Em seu texto, destaca uma transformação paradigmática onde a enxurrada de informações, promovidas pelas transformações do século XX e ultimamente da ciber cultura, rompem com a linearidade do conhecimento. Neste sentido, a busca pela totalidade e a hierarquização do saber (forma com que o conhecimento se organizava até meados do século XIX) dá lugar a um saber fluido onde haveria uma reconstrução de uma miríade de totalidades parciais, de acordo com critérios pontuais de pertinência.

A passagem da era escrita linear para a escrita cibernética representa algo que vai além do mero suporte ou canal mediador de informação, estabelece novos valores e se constitui enquanto elemento de uma nova cultura. Assim, o novo suporte informacional(tecnologias intelectuais) deslocaria o sujeito do saber - do livro para o intérprete - e essas novas formas de organização, troca e coordenação flexível do conhecimento levariam ao funcionamento de grupos humanos articulados, não mais em saberes categorizados, mas no que o autor chama de inteligência coletiva. No que tange à educação, ocorre a necessidade de novos critérios de avaliação que dialoguem com esse saber. “qualquer política de educação terá que levar isso em conta”.(Levy, 1993, p.167).

Outra contribuição bastante pertinente ao referencial teórico

deste trabalho é o olhar que a professora Gilka Girardello desenvolve sobre a importância da narrativa enquanto instância formadora / transformadora de sujeitos. Embora o alvo de pesquisa da mencionada autora seja a narrativa no contexto da infância, e seu papel na mídia-educação, acredito que a função educativa e formadora da narrativa, inaugurada na infância, tenha implicações que continuam ao longo das demais etapas da vida. Neste sentido, a narrativa seria a maneira com que desenvolvemos faculdades importantes ao nosso desenvolvimento cognitivo, estando relacionada ao raciocínio lógico e sobretudo à imaginação. Outra atribuição importante ao processo narrativo diz respeito a seu caráter pedagógico, no momento em que localiza espacialmente e temporalmente o sujeito dentro da cultura.

Ainda dentro das referências sobre a Mídia-Educação, destaco os textos de Rosália Duarte e Mônica Fantin. Em ambas as autoras percebemos o apontamento da necessidade de uma formação dos profissionais da educação nutridos de um "[...] acervo imagético, literário, artístico, musical das mais diversas produções culturais em relação significativa com as tecnologias" (Fantin, 2009, p.15).

Ainda, a partir da última autora, percebemos o trabalho de análise da trajetória do campo da Mídia-Educação no cenário nacional e internacional.

Como em minha proposta de pesquisa o uso do cinema¹ tinha um papel de destaque, precisava me valer de referências que analisassem o uso de filmes em contextos educativos. Neste sentido, os textos *Como usar o cinema na sala de aula* (Napolitano, 2005), *A escola vai ao cinema* (Teixeira & Lopes 2003) e *Educação e Cinema: novos olhares na produção do saber* (Lopes, 2007) indicam o quanto o cinema pode se aproximar da escola, instaurando assim formações de sensibilidades e inteligências que parecem não ter espaço em rígidas práticas escolares, ao mesmo tempo em que o cinema ganha um sentido ampliado quando planejado com profissionalismo para cumprir a tarefa de instaurar discussões, aprendizados e crescimento de sujeitos. Desta maneira Lopes nos lembra que o cinema em contexto educacional, deve cumprir o papel de promover "[...] o ponto de partida para uma reflexão

1 Retomo essa discussão nos próximos capítulos.

crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais." (Lopes, 2007, p. 29).

Completando a minha seleção do grupo de autores que enxergam no diálogo com as mídias uma possibilidade de desenvolvimento de uma educação comprometida com a inteireza humana, destaco a obra *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (Larrosa, 2002). Em seu texto o autor nos convida a uma educação que enxergue no contato com a experiência um sentido ampliado de mediação. Mediação que não pode ser confundida com transmissão de informações, cada vez mais aceleradas em nossa contemporaneidade.

3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS DA EJA NO PLANO NACIONAL E NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Entendendo a educação enquanto um espaço de direito, que não deveria ser formulado à revelia de seus sujeitos, apontaremos nesse capítulo uma discussão sobre um conjunto de rituais da escolarização tradicional que revelam um alinhamento com formas que levam a uma fragmentação do viver humano, o que gera como consequência exclusões e contradições entre os tempos da escola e tempo de vida dessas pessoas. (ARROYO, 2009). Notamos o quanto a escola é uma das instituições que funciona como elemento determinante na legitimação de um jeito de pensar, ou da forma de conceber o conhecimento. Entre a lógica da escola e as experiências reais de sobrevivências de seus sujeitos parece haver grandes abismos que acabam por condicionar o direito à educação, como se tivéssemos que escolher entre dois tempos distintos.

Diante de um conjunto de práticas escolares institucionalizadas, de separação e hierarquização dos conteúdos, bem como avaliações dentro de uma lógica sequenciada e de temporalidade estranha a seus sujeitos, buscamos um diálogo com pensadores que desenvolvem uma reflexão sobre os rumos da educação, enxergando-a enquanto processo mais amplo de humanização. Trata-se de um processo que deveria ser analisado em seu desenvolvimento histórico, o que lhe confere possibilidades de desprendimento das amarras construídas nos paradigmas da modernidade.

No desenrolar da história, o homem transformou seus esquemas de pensamento, mudando a forma com que lidava com o conhecimento. Diferentemente da tradição filosófica clássica (onde a humanidade se propunha a apreender o conhecimento do mundo num exercício de leitura total dos fenômenos, sem a divisão entre disciplinas e campos específicos do saber), percebemos na modernidade a decomposição do todo, do saber total, como estratégia de ação. Desta forma, na modernidade, “O conhecimento da totalidade pressupõe,

assim, sua divisão.” (Santos, 2008, p.118). A fragmentação do conhecimento se apresentou como uma importante ferramenta de construção e produção de saberes, mas entretanto, a referida concessão às clássicas formas de conceber o pensamento solidificou um regimento de ações que, em nome de fins práticos (diria até mercadológicos na atualidade) engessou o saber. No movimento de separação positivista do saber em algo dividido em áreas de conhecimento, perdemos a capacidade de articular essas disciplinas com o conjunto das dimensões do viver humano (como a política ou a arte, por exemplo). Mas na tentativa de se libertar desse dilema, o campo da educação vem esbarrando em uma questão crucial: como retomar uma totalidade do saber (ou um saber que dialogue com a inteireza do ser humano) sem enxergá-la como uma simples soma de múltiplas partes? Sem cairmos na armadilha de compor uma infinita colcha de retalhos onde os inúmeros conhecimentos produzidos pelo ser humano e sistematizados em diferentes disciplinas, fossem costurados aleatoriamente? A resposta a essas questões nos direcionam a um entendimento de que é imprescindível ao referido movimento o exercício das escolhas. É imprescindível também instaurar a busca de um saber mais amplo, mas entretanto, orientado por preceitos éticos que ampliem a visão estreita à qual a razão humana foi submetida no movimento da modernidade. Desta maneira, uma educação que busca oportunizar momentos de formações que elevem o potencial humano significa, antes de tudo, optar por valores e eleger um sistema de práticas que levem em consideração a assunção de responsabilidades. Escolhas feitas no ventre do campo da educação e de ciências que se debruçam sobre os processo de ensino, aprendizagem e construção cultural humana.

Situar a educação no campo do direito e conseguir tatear a abstração dessa conquista, para além de práticas que generalizam sujeitos, tem sido um caminho interessante para aqueles que refletem e buscam novas possibilidades educativas. Contudo faz-se necessário um outro tempo, para que olhemos processos de vida que se constroem fora dos muros da escola. Um outro tempo, para que possamos olhar de fora de uma lógica que julga competências segundo critérios de adaptação a

ritmos e fazeres estranhos a seus sujeitos¹. Para tal tarefa, concluímos ser relevante uma breve retomada de contextos e percursos históricos da educação onde, de maneira geral, percebemos o quanto ela deixa de ser um valor em si para ser uma preparação para um devir, para a aquisição de saberes externos aos sujeitos e, em sua forma mais perversa, mera reparadora de carências.

Além da contextualização histórica mais geral, analisamos também a particularidade da Educação de Jovens e Adultos e as formas com que a educação vem pensando metodologias e ações para esse grupo de estudantes. O quanto o foco da atenção daqueles que procuram transformações no campo da educação vem deixando de ser direcionada para o “como fazer” passando a uma preocupação sobre o “para quem fazer”. Um direcionamento para uma mirada nos rostos e vozes desses jovens e adultos, homens e mulheres, com histórias e experiências reais de vida. Neste sentido, busco compreender o direito à educação direcionada a sujeitos que são muito mais do que a abstração de um indivíduo acima ou abaixo de uma média. Uma educação situada nas tantas histórias de persistências, de encontros e desencontros, de embates e provocações que trazem para a sala de aula e para o fazer docente.

1 Retomaremos essa idéia em outros momentos do texto.

3.1 Educação e Formação Humana – Tempos da Educação em Contextos Históricos

Na obra de Miguel G. Arroyo, *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. (2009), o autor narra a trajetória das práticas e da forma de se conceber a educação, desde tempos mais longínquos se remetendo à Paidéia da Grécia, até a concepção de escolarização concebida no paradigma do pensamento moderno. Essa retomada histórica nos clareia questões quanto a ver que a escola deixou de representar um saber total, da inteireza do homem, tornando-se uma fragmentação de competências. Percebemos o conceito amplo de educação desenvolvido por antigos povos da Grécia em oposição ao sentido reduzido dado a ela na nossa realidade educativa atual. Essa transformação histórica do ideal educativo nos remete também a uma série de mudanças dos fazeres e ritmos do processo educacional, ritmos que irão sugerir a necessidade de uma outra relação com o tempo.

Os registros mais remotos de uma reflexão sobre a educação e suas consequências para o desenvolvimento do ideal humano nos levam à Grécia antiga. Neste contexto, os diversos saberes e toda a produção cultural daquela sociedade eram utilizados como instrumentos ou meio para o desenvolvimento da formação moral e ética das novas gerações. Já naquela época, entendia-se que os valores éticos e a perfectibilidade moral não eram atributos natos do “filhote humano”, mas sim eram algo que poderia e deveria ser aprendido. A busca da virtude; da formação dos sentimentos, que equacionavam razão e emoção; da formação identitária, enquanto produto da relação entre subjetividade e condição de ser social; além de vários outros aprendizados, eram mediados por conhecimentos que não se esgotavam neles próprios (como pacotes de saberes indiferentes àqueles que deveriam ser dirigidos). Esses conhecimentos buscavam respostas para questões de ordem filosófica, mais do que competências colocadas sob o paradigma do mercado. Desta forma, o processo da educação passava pelo preparo do corpo físico, de um ideal artístico e estético, da retórica e da convivência com sujeitos que serviam como modelo de ser humano por completo (não o

matemático, o biólogo ou o geógrafo, como tradicionalmente nos apresentamos para os alunos nos últimos anos). Neste sentido, a idéia de educação era entendida de maneira mais ampla:

A formação moral, ética, é inseparável da formação intelectual, científica, estética, social, cultural de qualquer ser humano. [...] Por acaso a produção histórica do conhecimento e da ciência foi possível à margem da produção histórica dos valores e da evolução da consciência ética? Ainda somos vítimas nas escolas e em nossa formação docente de uma visão a-ética da ciência e do conhecimento. [...] A história mostra que a instituição escolar surge, se afirma e se universaliza não apenas para ensinar o saber socialmente produzido, mas para socializar as novas gerações, para a sua inserção nos padrões sociais, para garantir as ferramentas da cultura. Delegar aos professores(as) a formação moral da infância [e também daqueles que não tiveram oportunidade a esse direito] é tão antigo quanto a escola e a pedagogia. (ARROYO, 2009, p.148).

Observando as antigas concepções de educação, não podemos fugir da reflexão sobre os rumos que tomamos, nos levando a uma indagação: o que nos afastou dos antigos referenciais de educação, nos apontando uma nova lógica e conseqüentemente outras práticas dentro do contexto escolar? As respostas para essa pergunta esbarram no entendimento do pensamento moderno, construído à luz da razão, e que estabelece novo paradigma em todos os fazeres de nossas vidas. A razão passa a ser a balança que determina as questões do viver humano. A ética deve ser justificada pelo argumento racional. Entretanto, essa lógica não parece ser conflitante com práticas educativas que sejam amplas e também não parece exigir a fragmentação e a hierarquização do conhecimento. Onde estariam então as pistas para compreendermos o caminho pelo qual enveredamos? A leitura do professor Pedro Goergen nos indica pistas. Em sua obra, *Pós-modernidade Ética e Educação* (2005) o autor nos aponta que trilhamos um rumo onde **uma**

idéia de razão se tornou fundante de várias práticas e fazeres humanos. Uma idéia reduzida de razão, que a encurta para a lógica da racionalidade científica. "A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento que, associado à dimensão da utilidade, agrega poder ao conhecimento" (GOERGEN, 2005 p. 17).

O que percebemos é que o fazer científico acaba se descolando do pensamento racional mais geral, como se as descobertas e todo o conhecimento gerado por meio do desenvolvimento das ciências já não tivessem relação alguma com outras formas de conhecimento socialmente produzidos. Seria a ciência ganhando um estatuto de autonomia tamanha que passa a ser indiferente aos seus sujeitos e mesmo à história. Essa nova ordem mostra sua face ainda mais conflitante e cruel, na medida em que a razão científica se coloca a serviço do mercado. Desta forma:

No século XX e neste que se inicia, o discurso científico invade a vida cotidiana: pela televisão, recebemos, por exemplo, notícias científicas a respeito da meteorologia ou comentários advindos da ciência econômica a respeito do desemprego; na escola, professores e pedagogos esforçam-se para que seus alunos tenham acesso ao modo científico de pensar; recorremos à medicina quando nos sentimos mal; jovens recorrem aos testes vocacionais da psicologia quando as dúvidas sobre o futuro profissional os atingem. Revistas são editadas e comercializadas com temas que socializam questões que recebem um tratamento científico: dietas corretas; cuidados com o corpo; vida sexual do ponto de vista da ciência...

O discurso científico invade nossas vidas com indicações para um cotidiano melhor. A ciência torna-se atividade que ajuda a vender: estilos de vida, comportamentos, saúde, pílulas, roupas e até carros. (MEKSENAS, 2002, p.43-44)

Diante dessa concepção a escola vai se transformando, em

primeiro lugar, em um espaço de preparação para o mercado. Com seus ritmos e organização de uma temporalidade pragmática orientada pela ciência pretensamente imparcial ou mesmo asséptica em relação a qualquer vestígio humano, a única ética que parece orientar todo o seu repertório metodológico seria a ética do consumo (MEKSENAS, 2002.)

As ferramentas para avaliar, classificar, qualificar e desqualificar os habitantes da escola estão cada vez mais alinhadas com os tempos de um fazer “neutro”, um fazer da racionalidade científica. Os tempos de aprender, da experiência, das vivências significativas dentro do contexto escolar são estipulados por uma equação na qual não entram tempos sociais, ou seja, tempos em que se processam as formas de viver de tantos alunos. A mirada é o cumprimento de uma meta, ou de sucessivas metas em que uma idéia de futuro condiciona o presente. Neste contexto escolar, uma formação da inteireza humana, com espaço para subjetividades, emoções e sensibilidades (elementos que erroneamente foram dissociados da razão humana), dá lugar ao pragmático processo de fragmentação do conhecimento, processo esse muito parecido com a organização da produção em série, própria da organização fabril.

[...] por que foi secundarizada a formação ética em nosso horizonte profissional? Uma forma de aproximar-nos dessa delicada questão pode ser a forma como organizamos o nosso trabalho. Um trabalho recortado, e segmentado, tão parecido com a lógica da organização do trabalho fabril.[...] O campo da educação escolar se prestou facilmente a recortes de responsabilidades. Uns entendem do currículo, outros das didáticas, outros da gestão escolar. Nas escolas a maioria se ocupa dos saberes escolares, das competências e de seu ensino.[...] Na base de todo esse reparto de responsabilidades esta uma visão segmentada do ser humano. Quando fracionamos o ser humano umas dimensões adquirem maior relevância do que outras em sua formação. Algumas ficam esquecidas ou secundarizadas. A formação das competências e

habilidades e do domínio dos saberes escolares ocupa a maior parte das energias e dos tempos de docentes e alunos. A formação da condição ética, por exemplo, foi marginalizada, e com ela a formação estética, da emoção, da memória, da identidade e da cultura. (ARROYO, 2009, p. 144-145).

O processo no qual se converte a educação, dentro dos pressupostos da modernidade científica, vai sendo amparado por um conjunto de práticas que embora conflitantes com, práticas sociais, tempos e contextos de vida (conflitante inclusive com formas mais democráticas de promoção do direito), são vistas como as únicas práticas legítimas reproduzindo uma idéia hegemônica dentro das possibilidades educativas. Estabelecer a nota média para que o aluno avance no ensino de geografia ou da língua portuguesa nos parece hoje tão habitual que já não enxergamos a incoerência dessas práticas. Entretanto, são os próprios alunos que nos revelam o cerne desta contradição quando nos deparamos com a seguinte dúvida: o que faremos com aqueles que se encontram abaixo da média?

As práticas escolares legitimadas no contexto da modernidade científica esbarram no direito à educação enquanto uma prerrogativa da própria modernidade. A generalização dos indivíduos que freqüentam a escola, ignorando as suas histórias, confere um caráter de abstração a este mesmo direito. Em nome de verdades científicas mais homogêneas, generalizantes e sobretudo “eficientes”, negamos um direito a processos de educação que levem em consideração as trajetórias e tempos de vida dos estudantes, direito de respostas para questões que são efetivamente suas, e não de um futuro previamente planejado em que esses sujeitos não se reconhecem. Um futuro de certezas, já pronto e consolidado, enquanto as suas vidas são constituídas de dúvidas e marcadas pela necessidade de inúmeras escolhas. Tenho muitas suspeitas de que esses tantos alunos que não atingem as médias, ou que não se enquadram, sendo rotulados como indisciplinados e desordeiros, buscam a escola como uma forma de entender muito mais o seu presente, permeados por conflitos, ou mesmo seu passado, refletido nas histórias de seus pais e avós: histórias de sobrevivência e de incertezas, que nada têm em

comum com a idéia de futuro prometida pela escola.

[...] Esperam da escola e de seus professores algum ponto de referência? O direito de acreditar no futuro talvez? Mas que futuro? O prometido pelo progresso? Pelo diploma? Pelo esforço pessoal? Em suas trajetórias parecem nos dizer: “errastes de endereço, nos destes uma direção errada, andamos a procura do que não encontramos: o futuro que nos prometestes”.

Onde encontrar algum endereço conhecido? Olhando para o passado e seu presente. Seu e de seu grupo familiar, social, racial. No passado e no presente coletivo. Uma direção na contramão da direção que a sociedade e a escola lhes apontam. (ARROYO, 2009, p.90)

Embora sejam forçados a se enxergarem estranhos a essa escola de preparação para algo que não os toca, parecem compreender que o retorno às salas de aula marca uma postura de cobrança de um direito que lhes fora negado. Com se nos perguntássemos: a quem compete me responder aquilo que eu quero saber? Não seria a escola? Essas provocações vem nos obrigando a alargar as dimensões de nossa docência. Vem nos apontando o quanto, nós professores, também somos vítimas de modelos em que o conteúdo, as metodologias e tradições acabam aprisionando nossas práticas educativas.

3.2 A Conquista da Educação Plena – Uma Questão de Direito

Durante muito tempo o acesso à educação foi algo restrito a parcelas privilegiadas da população. A história nos mostra o quanto foi conflitiva a conquista indiscriminada desse direito. A população negra, as classes populares, as mulheres; como foi difícil o acesso desses sujeitos àquilo que era restrito a poucos durante várias ocasiões na história da humanidade (vale lembrar que mesmo na Grécia antiga, o conceito da Paidéia não se aplicava aos inúmeros escravos que não compartilhavam o status de cidadãos). Nesta ótica, enxergar a garantia da escola do ponto de vista do direito universal parece ser um bom caminho para oportunizar a educação de um grande número de sujeitos que historicamente foram excluídos dessa possibilidade. Entretanto, vivemos um paradoxo quando associamos a educação a algo exclusivamente utilitário, para a sobrevivência em um mundo da lógica do mercado. O paradoxo ocorre no momento em que o saber, visto de forma instrumental, demanda competências definidas para a sobrevivência no mundo. Desta maneira, os alunos, e principalmente aqueles classificados como abaixo da média, são submetidos a uma visão estreita da educação. Vistos sob a ótica da carência, de seus vazios de competências e de ausências de cuidados, nos levam a direcionar todos os nossos esforços para garantir o que Arroyo (2009) chama de “*kit* de primeiros socorros”. Fica limitado o espaço para uma educação que amplie o potencial humano, que não seja uma educação reparadora de carências.

Em meio a práticas de classificação, separação segundo ritmos de aprendizado, critérios de valores morais, ou suficiências e carências, a defesa da educação como direito universal perde o seu sentido maior enquanto reparadora de desigualdades entre os sujeitos. É na própria escola que esses sujeitos enfrentam as primeiras lições de exclusão; ela é uma das primeiras instâncias em que os sujeitos são classificados enquanto bons ou maus alunos, adiantados ou lentos, aprovados ou reprovados. A promoção da igualdade do ser humano dá vez ao preparo para a competição no mundo da racionalidade científica, e no caso dos

alunos abaixo da média, à mera sobrevivência.

A secundarização da função formadora da escola e da docência [algo que estaria ligado ao desenvolvimento da inteireza do homem e não somente para o seu preparo frente ao mundo do trabalho] é um grave indicador de quão distante está nossa cultura social, pedagógica e docente da incorporação do que historicamente tem sido o cerne da defesa da educação como direito universal: a igualdade de todos. Direito que inclui muito, mas muito mais do que os domínios elementares das habilidades e competências primárias a que nossa tradição foi reduzida.(ARROYO, 2009, p.236)

Ainda refletindo sobre a precariedade da educação concebida às luzes de olhares pejorativos sobre as carências:

[...]A palavra carente tão usada no discurso pedagógico, escolar é reveladora de que só conseguimos ver os alunos populares pela carência, pelo avesso. Uma visão negativa que condiciona uma pedagogia negativa no sentido de negar-lhes seu direito à educação em nome de torná-los menos carentes. Tentamos convencer-nos que essa é a função da escola pública e de nossa docência – torná-los menos carentes, minimamente sobreviventes. Que essa função já é demais em relação ao tamanho de suas carências materiais e sociais. A idéia de escola inclusiva, currículo inclusivo tão na moda, pode reforçar essa visão: Incluir nas letras, alfabetizar, dominar noções elementares, ter um diploma de ensino fundamental sempre será uma grande vantagem – uma forma de inclusão – em relação aos milhares de analfabetos, que mal sobrevivem por não terem um certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio. Essa inclusão elementar

será muito se comparada com o tamanho de sua exclusão. É o consolo mais na moda. Triste e perverso consolo. [...] a escola se orgulha de ser inclusiva porque fornece a cada acidentado social um *kit* dos primeiros socorros. (ARROYO, 2009, p.78)

Destrinchar as raízes que levam a escola a se constituir em um espaço que caminha na contramão do direito, nos ajuda a compreender o quão frívolas podem ser as promessas decorrentes de frases prontas como “Educação, direito de todos!”. A falta de horizontes sobre os rumos da educação sugerem uma dúvida: *Qualquer* educação nos basta como direito? Pensar no tipo de educação é ir além de escolher entre metodologias mais ou menos eficientes; é pensar em processos realmente amplos que permitam vislumbrar experiências novas, que se arrisquem em caminhos ainda não percorridos, que levem ao encontro entre tempos da escola e de seus sujeitos.

Não é uma novidade dizer que precisamos de fato renovar e repensar os rumos da educação. São vozes de pensadores como: Miguel Arroyo, José Martin-Barbero, Gilvan de Oliveira, Fernando Hernández e Paulo Meksenas (para citar alguns autores com os quais trabalhei) que insistem na mudança dos paradigmas que determinam os fazeres e a constituição de práticas dentro da escola. Observamos um discurso que reconhece as limitações de tradicionais sistemas educacionais, contudo também nos parece claro o quanto tal discurso enfrenta dificuldades para sair do campo teórico e se efetivar trazendo renovações a antigas concepções e práticas. Ora, se estamos convencidos de que estamos cometendo erros em nosso trato profissional enquanto educadores, por que nos é tão difícil ir além do discurso que aponta limitações ao processo educacional? Pensar sobre essa questão nos clareia a visão de que não são somente os alunos que se vêem reféns deste processo.

A forma como a escola é estruturada, de maneira geral, reflete a rigidez de processos que condicionam tempos de alunos e também dos profissionais que atuam neste espaço. Entretanto, durante muito tempo, a crítica que vem sendo feita a essa rigidez não abre mão de uma discussão centrada em categorias, também rígidas, de indivíduos. Definir a escola enquanto mero instrumento de superação de classes

sociais também vincula a crítica à lógica do mercado, com racionalidade científica, onde os sujeitos são vistos como possuidores ou não de meios de produção, carentes ou não dentro do processo produtivo. Essa realidade é ainda mais conflitante dentro da Educação de Jovens e Adultos. Em práticas tradicionais de escolarização, a relação com o tempo dos jovens, dos adultos e mesmo de pessoas mais velhas é igualada, colocada diante das mesmas práticas que vislumbram apenas o preparo para etapas vindouras. Mas quando nos deparamos com pessoas de mais de 60 anos ou mesmo jovens que já trabalham desde crianças (e que conquistaram formações para o mercado, efetivamente, trabalhando) passamos a entender que as respostas dadas pelo tradicional processo de educação não correspondem às questões desses sujeitos. Nos parece claro que precisamos olhar mais para esses sujeitos, alargar a nossa percepção quanto aos seus processos de socialização, seus tempos, construídos na totalidade do mundo e fora da escola e sobretudo perceber dimensões culturais que vão além da econômica. Nesse sentido, é que novos estudos e saberes vêm se somando a diferentes olhares sobre a educação. A renovação da escola não pode prescindir de categorias outras, além das diferenças de classe. Categorias como tempo, identidade e memória, gênero e raça, etc. Desta forma:

[...] por décadas destacamos as grandes estruturas econômicas e sociais. Para nós educadores esse olhar foi importantíssimo, pois abrimos nosso olhar por vezes demasiado centrado no escolar. Entretanto, passamos a privilegiar tanto as estruturas, os sistemas de ensino, os currículos, que esquecemos dos sujeitos, dos educandos e até de nós, seus mestres, enquanto sujeitos.(ARROYO, 2009, p.260)

Concluimos que a crítica à escola não deve ficar restrita a currículos e conteúdos que deverão ser ensinados; aos números absolutos de alunos considerados abaixo ou acima da média. Pensar em novas categorias de análise, sobretudo quando nos referimos à centralidade do tempo em nosso fazer profissional, requer uma

investigação mais acurada e sensível. De tempos mais humanos, ou carregados de humanidades, sem os quais não tem sentido qualquer análise. Ainda sobre esta reflexão, Arroyo nos aponta as contribuições de profissionais sobre a escola que dão um passo além do econômico na compreensão da formação humana:

A renovação das ciências sociais permite uma maior aproximação das idades da vida, dos sujeitos. Alargam seu olhar centrado nas classes paradigmáticas – operários, camponeses, burguesia – para interessar-se por microgrupos sociais ou minorias diversas. [...] por outro lado, alargam-se as análises para além do “econômico” como determinante absoluto do social [...](ARROYO, 2009, p.262)

Observando os tempos rígidos da escola, pré-definidos, percebemos o quanto o direito à escola está condicionado a uma forma de educação que estipula tempos de ensinar e de aprender. E o quanto está condicionado à recusa de tempos de vida que se efetuam fora da lógica escolar e que são apontados como tempos não válidos, desperdiçados, não legitimados, “tempos perdidos”. Será que realmente o são?

3.3 Educação, Reflexões Práticas para uma Nova Cultura do Tempo

O trabalho docente de um grande número de profissionais da educação se encontra imerso em uma lógica, que embora construída no paradigma da modernidade, parece tão natural que por vezes esquecemos que a referida “naturalidade” do sistema escolar é de fato uma construção histórica. A cristalização do tempo da escola, com seus níveis, séries, pacotes de conteúdos, rituais de avaliação, de cronometragem de tempos de aula, de intervalos, sirenes marcando esses tempos, bimestres, reprovações, recuperações, seus calendários são lembranças muito vivas em quase todos, professores e alunos, que por força da repercussão desses hábitos não conseguem enxergar ou idealizar uma escola que não tivesse ao menos algumas das práticas mencionadas.

Notamos claramente o quanto a questão do tempo tem centralidade frente a todos esses rituais. Pensar sobre essas práticas que se desencadeiam no interior da escola passa por questões da seguinte ordem: quanto tempo os alunos e professores passam envolvidos no processo de escolarização? Quais os critérios de tempo para a organização dos conteúdos e dos tempos de aprendizados? Quais as metáforas construídas à luz de nossas percepções sobre o tempo? As respostas para essas perguntas novamente nos remetem ao papel da escola na modernidade, em um mundo em que tempos sociais múltiplos foram reduzidos ao tempo da produção mercadológica.

A expansão dos colégios e das escolas nos últimos séculos contribui com as tentativas do homem moderno de apropriar-se do tempo, separando tempos humanos dos ritmos naturais, cósmicos. O controle do tempo abre condições para a planificação da vida individual e social. Uma nova cultura do tempo se torna necessária para novas formas de organização do trabalho. Este exige novos comportamentos para a nova regularidade dos tempos sociais e dos tempos do

trabalho. O tempo é ouro, não pode ser desperdiçado. O tempo é produção de riqueza, deve ser controlado e explorado ao máximo. A nova ética da produção do trabalho exigirá uma nova cultura do tempo. [...] A estratégia educacional vista como mais eficiente será submeter a infância e adolescência a rígidas vivências de tempos institucionalizados. (ARROYO, 2009, p.202-203).

Observamos o quanto o trabalho docente vai se configurando invariavelmente, uma vez que sua estrutura e seus fins já estão concebidos. Ficamos com a impressão de que cabe aos profissionais que atuam no espaço escolar se encaixar da melhor forma possível dentro dessa estrutura já “consagrada”. Nossas discussões (me refiro a professores e profissionais da educação) raramente vão além das resilientes tentativas de mudar um conteúdo ou outro, eleger novas avaliações que apesar disso mantêm a lógica da “média para passar”, incorporar uma ou outra novidade tecnológica (esta vista como mera ferramenta didática na estrutura educacional pré-concebida) e, mais ultimamente, novos modismos gerenciais aplicados à educação (concebidos no campo da administração empresarial). Diante dessa realidade, destaco a crítica feita por Álvaro Moreira Hipólito (2007). “É comum análises da estrutura escolar e curricular que lançam mão de metáforas que se utilizam do exemplo da fábrica para explicar a escola.”(p.91) A estruturação temporal dos conteúdos, dos aprendizados e das práticas, de professores e alunos atrelados à lógica da escola, vai moldando todo um conjunto de ações e construindo uma idéia de temporalidade, que em uma primeira mirada parece ser a única paisagem no horizonte.

Percebemos claramente que o que endossa os progressivos níveis de aprendizado, os agrupamentos e separações de grupos, as formas de avaliação e as diferentes disciplinas (cada uma com seu tempo de aula demarcado) obedecem a uma afirmada concepção do tempo. A cultura da escola reflete a imagem de uma cultura do tempo, construída sobre a égide da modernidade. As instituições de ensino materializam esse modo de pensar que cobra um preço elevadíssimo dos

alunos que experimentam o tempo de outra maneira. O que percebemos é que a renúncia a seus tempos, diferentes daqueles praticados na escola, aparece como única alternativa para que esses sujeitos possam usufruir do direito à educação. Entretanto, na legitimação dessa forma de conceber a escola, temos observado inquietações de professores e sobretudo de alunos que parecem não se conformar com as limitadas escolhas que lhes são oferecidas. São vozes que não se resignaram a aceitar que formas concretas de perceber o mundo (repletas de memórias, experiências, aprendizados adquiridos fora da escola e também de obstáculos e incertezas), não cabem no espaço escolar. Ouvimos alunos que não compram com tanta facilidade as negativas e rótulos que lhes são impostos e também professores que têm demonstrado sensibilidades outras, que vão além de velhas práticas, e que ampliam assim a sua docência¹.

As metáforas atribuídas à escola vêm se alterando. Novos olhares estão lentamente desconstruindo a idéia de que a escola seria o local de partida ao rumo das promessas da modernidade; a raia de largada onde o tempo funciona como o disparo que anuncia que a corrida começara e que não há mais volta, que entre os mais rápidos e mais lentos, a vitória ou o fracasso. Diferentemente de tudo isso, começamos a enxergar que “Na escola se cruzam muitos tempos.” (ARROYO, 2009, p.209); ela é portanto ponto de encontro. É um local de convergências de histórias, de vivências, de múltiplas formações. É a articulação de tempos de professores e aluno, adultos e jovens, do aprender e do ensinar.

[...] Se cruzam tempos tão distantes quanto são diversas as formas de viver as idades humanas em cada raça, classe, gênero, cidade ou campo. Essa diversidade termina condicionando tempos de aprender, de ensinar, de socialização e formação. Tem sentido manter uma periodização rígida permanente do tempo escolar, do sequenciamento de níveis, conteúdos, agrupamento de alunos se os tempos humanos destes são tão diversos?

1 Faremos observações mais detalhadas sobre estes alunos e professores no capítulo 5.

(ARROYO, 2009, p.209)

Reconhecer os sujeitos e suas histórias se relaciona diretamente à nossa capacidade de desenvolver novos olhares, novas sensibilidades e novas possibilidades e práticas no campo da educação, onde novas metáforas vão surgindo para explicar essa mudança. Temos observado o quanto essas transformações representam as resistências de alunos que “insistentemente” retornam aos estudos, mesmo quando a escola aponta que aquele parece não ser o seu lugar, e também resistências de professores e profissionais do ensino, que começam a suspeitar o quanto suas posturas precisam de novos rumos. Volto a insistir na concepção de Arroyo de que as transformações necessárias à educação demandam uma reflexão sobre uma outra cultura do tempo, e não podem depender somente da vontade individual de professores e alunos. Devemos trazer à tona o conjunto das engrenagens que organizam o trabalho no interior dos muros das escolas. Aproveitando as tensões decorrentes dessas engrenagens, do número crescente de alunos que as escolas em seus tempos rígidos não conseguem formar, das vozes de sujeitos marginais a esses processos e também da busca, por parte de profissionais da educação, de espaços para práticas mais flexíveis, parece possível incluir com mais ênfase outros conceitos na pauta do debate sobre os rumos da educação. Pensar a categoria “tempo” toca em raízes mais profundas do nosso fazer pedagógico. Raízes mais profundas do que os debates muitas vezes estéreis acerca de conteúdos, metodologias e modelos de gestão que não conseguem superar a idéia de classificação racional e desumanizada dos sujeitos.

[...] o substrato ideológico da classificação não foi inventado pela escola nem por seus mestres, forma parte da consciência cultural de nossa sociedade [no paradigma da racionalidade moderna] ver a humanidade escalonada em tipos superiores e inferiores, mais capazes e menos capazes, mas éticos e menos éticos. Ideologia recriada em pseudocientíficas teorias de aprendizagem. Sem desmontar esse substrato ideológico será difícil desmontar práticas tão

arraigadas na cultura escolar e docente, como avaliação, classificação e os sempre renovados dualismos hierárquicos com que catalogamos os educandos. Falta-nos pesquisas que revelem as nuances escolares desse substrato ideológico. Há até resistências a revelá-lo, pois teremos de desmontar e deslegitimar rituais e liturgias classificatórias arraigadas no cotidiano escolar. Teremos de rever nossos valores.[ARROYO, 2009, p.357]

Nós, profissionais da educação, temos conseguido avanços em diversas frentes referentes aos processos pedagógicos. No decorrer dos movimentos democráticos dos últimos anos, conseguimos a inclusão de grande número de pessoas que estavam fora da escola, colocando a discussão sobre o acesso à educação no campo dos direitos; contudo precisamos dar novos passos para além da mera inclusão, questionando modelos fechados e abstratos de igualdades de direitos. Igualdades que se desmancham, na medida em que não incorporam diferenças. As diferentes formas de aprender, de experiências e de tempos que se revelam estranhos aos rígidos ritmos da escola. A democratização da escola passa por um questionamento do que configurou essa pretensa igualdade em contextos de uma racionalidade científica. Aceitar os pressupostos desse paradigma é aceitar que o projeto de modernidade e suas concepções de igualdade já tenha nascido excluindo os diferentes. É nesse sentido, que Goergen desenvolve a idéia de pensadores que apontam críticas contundentes ao projeto moderno, desacreditando-o enquanto capaz de cumprir as promessas de salvação dos problemas da humanidade (inclusive o problema da desigualdade de direitos e oportunidades entre os sujeitos). Neste momento o autor aponta a “a razão moderna como uma grande ilusão e vilã dos terríveis desastres praticados em nome da ciência e do progresso.” (GOERGEN, 2005, p. 18).

Cada vez mais, se torna difícil a aceitar passivamente essa reduzida idéia de modernidade, buscando outras explicações, que não a de rótulos que sugerem que seres humanos possuam capacidades inatas, maiores ou menores de aprendizado e formação. Assim, as lutas pela

democratização do espaço escolar não podem prescindir do reconhecimento de outros contextos de aprendizagem, com tempos tão diversos, como são as de trajetórias humanas. Planejar um trato profissional que inclua essa diversidade, questionar tempos de escolarização restritos àqueles que se mantêm acima da média, pensar outros critérios para ao desenvolvimento da formação dos sujeitos no espaço escolar, desconstruir a naturalização que continua bastante arraigada; esse é o nosso grande desafio. Desta forma, em meu trabalho de pesquisa, a abertura de um espaço para que pudéssemos nos enxergar e contarmos nossas histórias (de professores e alunos) libertos de uma cultura do tempo, talvez esteja na direção dos mencionados desafios.

3.4 Políticas Educacionais e Movimentos de Luta Democrática no Contexto da EJA – Breve Histórico no Plano Nacional

O presente trabalho situa-se no campo das conquistas sociais e no exercício da cidadania, defendendo o direito ao acesso a educação e a superação de práticas excludentes dentro do processo de escolarização. Sob essa ótica, desenvolvo o trajeto percorrido durante a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), seu contexto histórico (no plano nacional e dentro do município de Florianópolis), bem como a sua importância enquanto movimento que vem se configurando como espaço de releitura de suas próprias práticas. Neste sentido, a EJA vem se constituindo em um campo de atuação que, ao dialogar com inúmeras realidades e processos de exclusão vivenciados por seus alunos, apresenta a marca da inovação de práticas e da criatividade no processo pedagógico (ainda que muitas vezes no campo das possibilidades).

De maneira geral, o percurso da EJA no Brasil tem uma trajetória longa de busca por legitimidade e representatividade nas políticas nacionais de educação. No percurso histórico, a pauta de debates sobre questões educacionais de uma população jovem e adulta começa a se configurar no século XIX, quando o projeto de modernidade, alavancado por preceitos iluministas, esbarra no quadro de analfabetismo que representava a maioria da população brasileira. Neste sentido, aparece na primeira constituição, de 1823, a preocupação em garantir uma “instituição primária e gratuita para todos os cidadãos” (Souto, 2009, p. 31). Esse momento foi significativo pois apontava para um entendimento de que o campo da educação precisava ser racionalizado (sob os moldes da racionalidade científica), com o intuito de colocar o país no páreo da corrida rumo ao desenvolvimento capitalista. Entretanto, em termos de representatividade, essa situação pouco significou, no que diz respeito à evolução do direito ao ensino desses sujeitos jovens e adultos. Isso porque negros, índios e grande parte das mulheres não eram enxergados enquanto cidadãos de direito.

As políticas de ampliação da oferta da educação no espaço

brasileiro, começam a se desenvolver efetivamente, somente ao longo dos anos 30 e 40 do século passado. No decorrer desses anos, os moldes para a sistematização da educação e o desenvolvimento das práticas docentes estavam intimamente relacionadas ao movimento da Escola Nova. Nesse contexto, as políticas de gestão e o plano de metas para a educação brasileira sofriam grande influência de princípios da eficácia operacional do trabalho.

As primeiras tentativas de sistematizar o campo de conhecimento da administração da educação no Brasil são desenvolvidas a partir do contexto da Escola Nova. Sabe-se que a Escola Nova foi bastante influenciada pela idéias de autores estadunidenses, tais como John Dewey. Muito embora Dewey possa ser considerado um autor humanista e progressista e suas idéias estivessem mais voltadas para o ensino ativo e as inovações educativas, o contato de educadores brasileiros com a intelectualidade educacional dos Estados Unidos da América, expunha-os a formas predominantes de pensar a educação e o sistema educacional. [...]

Na verdade a influência de Taylor¹ foi muito abrangente em todo o mundo capitalista. [...] Essas influências foram decisivas para os estudos brasileiros de administração escolar e educacional, que incluíam autores como Anísio Teixeira, José Queirino Ribeiro, Carneiro Leão, dentre outros. (HYPÓLITO, 2007, p.92)

A Educação de Jovens e Adultos não fica alheia a esse movimento. Desta forma, já nos anos 40 do século XX, a EJA passa a se firmar como um problema de políticas nacionais, recebendo atenção

1 Frederick Taylor, considerado o pai da administração científica, com trabalhos desenvolvidos no campo da eficácia e eficiência operacional do trabalho industrial. Seus escritos não ficaram restritos ao campo da administração científica acabando por influenciar outros setores da sociedade, servindo inclusive de modelo para organização e administração das práticas docentes no contexto da Escola Nova.

por parte de institutos de pesquisa e verba para o desenvolvimento de projetos ligados à ampliação do sistema de ensino para essa parcela específica da população. “Em 1945, e com uma dotação orçamentária prevista pelo fundo nacional do Ensino Primário¹, foi regulamentado que '25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos'.” (HADDAD E DI PINHEIRO, 2000 apud SOUTO, 2009, p.32)

Vale destacar que tal esforço para garantir a educação aos jovens e aos adultos ainda via na suplência, enquanto forma de oportunizar uma educação nos mesmos moldes da educação escolar regular, o caminho para o processo de formação dessas pessoas. Pois somente nas décadas seguintes (1950 e 60) é que se formou a concepção de que as garantias aos sujeitos da EJA passavam pela sustentação de metodologias diferenciadas da idéia de suplência. Nesse sentido:

Em 1964, quando é criado o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do educador Paulo Freire, as características próprias da educação de adultos passam a ser reconhecidas. O programa reflete sobre as especificidades da alfabetização de pessoas adultas, reconhecendo os educandos como sujeitos de direitos, e de saberes que, ao longo da experiência e da sua existência de vida, aprenderam e adquiriram outros tantos conhecimentos que não refletem os ditados pelos conhecimentos escolares. Portanto, esses sujeitos são portadores de sonhos, de desejos, de metas a cumprir e de experiências de conhecimentos pautados pela sua vida cotidiana e de estar no mundo e em determinados tempos e espaços. (SOUTO, 2009, p.32)

1 O Fundo Nacional do Ensino Primário foi criado em 1942 a partir de demandas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criado em 1938.

Esta educação recebeu grandes contribuições das experiências vindas dos quadros informais de movimentos sociais. Formas de cooperativismo escolar por iniciativa de organizações sindicais, de movimentos camponeses e de grupos partidários que representavam interesses de camadas mais populares da sociedade. (HYPOLITO, 2007).

No desenrolar das articulações políticas que se desenvolveriam nos anos seguintes, ocorre no Brasil o golpe militar de 1964, dando novas diretrizes para a educação, de maneira geral, e também às propostas de EJA. As experiências, com olhares específicos, voltadas para os sujeitos da EJA (experiências que tentavam dar um passo além da idéia de suplência), foram sendo interrompidas e sistematicamente substituídas pelo programa da Fundação MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

No contexto do regime ditatorial brasileiro, várias lideranças dos movimentos de educação popular foram destituídas e reprimidas e, conseqüentemente, os programas federais de Educação de Jovens e Adultos foram interrompidos. As práticas que marcavam a estruturação do MOBRAL retomavam um caráter tecnicista e se colocavam enquanto antagônicas aos movimentos de cultura e educação popular que vinham experimentando alternativas a um saber racional-técnico-instrumental (HYPOLITO, 2007). Desta forma:

[...]Nos anos 1960, o Brasil assina a maioria dos acordos MEC – USAID¹ e a educação passa a ser influenciada por modelos tecnicistas, que nada mais são do que uma evolução da mesma lógica organizacional baseada no cientificismo administrativo, que veio a desembocar no que hoje se chama de gerencialismo.

Nesse período, as maiores definições foram aplicadas durante a ditadura militar, mais especificamente nas reformas do ensino superior e

1 U.S. Agency for International Development

da educação básica. - à época denominada Ensino de 1º e 2º Graus. Se no âmbito do conhecimento escolar e da organização curricular a regra era fragmentação, a ênfase nas disciplinas técnicas e a retirada do currículo ou redução de horas das disciplinas de Ciências Humanas, tais como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, etc., e se no âmbito da Didática as metodologias foram reduzidas a meras técnicas de ensino, no âmbito da administração do sistema e das escolas foram reforçados os modelos de gestão baseados na divisão de funções, cada vez mais especializadas, executadas por supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, inspetores e administradores/diretores de escola. A formação do professorado nos cursos de pedagogia passou a ser realizada através de habilitações específicas para o exercício de cada uma dessas funções, com cursos voltados para formar exclusivamente Inspetores Escolares ou Supervisores ou Orientadores ou Administradores. (HYPÓLITO, 2007, p.93-94)

Diante das engessadas estruturas de ensino do período militarista, a educação continuava adotando um papel bastante seletivo e classificatório, servindo muito mais para hierarquizar saberes e competência, do que de fato um veículo de redução de desigualdades. Esse processo, embora estivesse relacionado ao quadro político brasileiro daquele período, refletia toda uma estrutura de pensamento que em boa parte se mantém, em meio a críticas e permanências, até os dias de hoje. A racionalização de todos os fazeres humanos não poupou a educação, que atendia fielmente a esses paradigmas, respondendo com um conjunto de práticas que iria parcelando o fazer pedagógico de tal maneira, que tornava difícil identificar suas temporalidades estanques, seus mecanismos de exclusão e a permanência de uma razão orientada pela eficiência e pela mercantilização do conhecimento. Neste sentido, mesmo com a retomada da democratização do cenário político brasileiro, os avanços nas discussões sobre os rumos da

educação continuam carecendo de um aprofundamento para que possamos enxergar as engrenagens não aparentes.

É interessante constatar que na década de 1980 avançamos na defesa da gestão democrática da escola. O movimento docente teve um papel decisivo nesses avanços. Fomos sensíveis à descentralização do poder, mas a gestão democrática deixa encobertas estruturas e práticas excludentes e totalitárias. Na década de 1990 descobrimos que a escola pode chegar a ser mais democrática nas formas de gestão, porém pode continuar seletiva, segregadora, antidemocrática nas práticas mais rotineiras como enturmação, reprovação, retenção, defasagem, classificação. Se é necessário repartir o poder gestor na escola, é urgentíssimo pensar todas as práticas e rituais que reproduzem cotidianamente formas sociais de coerção interna. Práticas e rituais coercivos, antidemocráticos, instituídos e reproduzidos como rotinas escolares e docentes. O sinistro dessas práticas é que estão tão internalizadas que nos parecem naturais. Podemos ter democratizado as formas de gestão. Podemos eleger democraticamente os gestores, não temos mais proprietários (as) vitalícios das escolas, porém independente de quem comanda, podem continuar intocados os rituais as práticas e estruturas classificatórias e hierarquizantes e seletivas. (ARROYO, 2009, p.359-360)

O desenvolvimento da história dos movimentos de luta no Brasil aponta avanços e conquistas que foram se ampliando no campo da educação. As diversas organizações sociais têm demandado a presença de jovens, adultos, homens, mulheres, do campo e da cidade nos espaços escolares, se recusando a aceitar que aquele espaço não lhes pertence(e por vezes essas recusas implicam em embates tensos). Nós, os professores, cada vez mais conseguimos nos afastar de imagens voluntaristas de nosso trabalho e de uma educação popular vista como

caridade. Temos claro o entendimento de que o acesso à escolarização enquanto direito universal é hoje uma conquista sólida e defendida por todos os setores da sociedade. Contudo, percebo a pertinência e a necessidade de nos debruçarmos sobre a categoria tempo e diversas relações estabelecidas entre ela e aquilo que fazemos quando pensamos a escola. Cada vez mais, observo a centralidade de pensarmos o tempo em nossos fazeres profissionais, em nossas didáticas, em nossos movimentos de luta por melhores condições de trabalho e, sobretudo na ampliação de limites da cultura do tempo. Condição decisiva para a libertação da clausura imposta por práticas de uma escola que já nasce pronta, independente de seus sujeitos.

As rotinas e o cotidiano escolar, todo fracionado por tempos e rituais estranhos à totalidade e inteireza humana, continua se impondo a estudantes e profissionais do ensino, de maneira tão profunda que tendemos a naturalizar esse modo de fazer escola. Diante de tal naturalização, acabam restando poucos “culpados” para os problemas que enfrentamos atualmente nas escolas. Não são raras as polarizações em que nos dividimos em apontar alunos ou professores como responsáveis pelos crescentes conflitos do cotidiano escolar. Assim, diante de uma escola que pouco alterou suas práticas, a ampliação do número de estudantes que ocorrera nos últimos 15¹ acaba por exercer uma forte urgência de quadros profissionais dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Dados sobre o número de matrículas de estudantes do ensino fundamental e EJA por período no Estado de Santa Catarina.						
	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino Fundamental	888.794	905.290	981.603	983.157	966.853	963.336
EJA	Não constam informações sobre matrículas de	Não constam informações sobre matrículas de	128.147	133.672	154.396	122.622

1 Ampliação que teve grande expressão durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, subsidiado por organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI. Vide quadro acima.

	EJA neste período	EJA neste período				
--	-------------------	-------------------	--	--	--	--

Fonte: INEP

Diante desse quadro de inúmeros novos habitantes em uma escola que mantém práticas de classificação, e uma cultura do tempo que se choca com as experiências de alunos e professores, passamos a perceber como a EJA ganha espaço nas discussões nacionais sobre os rumos da educação.

O quadro dos estudantes de EJA, muitos deles recém chegados de experiências interrompidas e traumáticas com a escolarização regular, indicam que outras possibilidades educativas devem ser experimentadas. No que se refere ao alargamento de suas práticas, a EJA acaba sendo um segmento da educação que vem encontrando um terreno em certos sentidos mais fértil do que a educação regular. Na educação regular encontramos uma postura de reafirmação ainda mais sistemática e vigilante das velhas estruturas do funcionamento escolar, no intuito de solucionar as tensas relações que se instauram nas salas de aula, “[...] seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo.” (HYPOLITO, 2007, p.95) Entretanto, na EJA já há um entendimento de que uma política de continuidade da escolarização, nos mesmos moldes de uma escola que os rejeitara, não iria satisfazer as demandas desses novos alunos que chegam cada vez mais cientes do seu direito ao ensino.

Um olhar apressado sobre essa história tende a ver apenas na EJA um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenções as mais desencontradas, predominando um trato na base de companhias e experimentações conjunturais. Porém essa leitura é parcial a pesar de ter sido a que se impôs no imaginário da formulação de políticas, da didática, da organização escolar e até do recontar de nossa história da educação.

Podemos aproximarmos com outro olhar e ver uma riqueza nesse caráter abeto e nessa

diversidade de atores e de intervenções. [...] Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza. Pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas. [...] Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo. (ARROYO, 2005, p.30-31)

Novas experiências que tentam buscar mudanças mais profundas nos naturalizados ritmos e tempos de escolarização, não ocorrem sem resistências e críticas. O fato de as diversas propostas de EJA ainda serem bastante incipientes vem sofrendo sistemáticos ataques que apontam esse segmento como um campo irresoluto, vago. Em *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública* (2005), Arroyo traz a tona os mencionados ataques quando destaca falas de seguinte ordem: “Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores.” (p. 19). Diante desse quadro, parece que temos um embate de concepções bem distintas. Em meio à abertura experimentada na EJA, verificamos também uma retomada de vozes conservadoras que ganham novas roupagens. “A colonização recente de economistas, de orientação gerencialista, na educação brasileira chama a atenção.” (HYPOLITO, 2007, p. 99). neste sentido:

A história recente da educação brasileira é um cardápio de novos programas de gestão que prometem resolver todos os problemas do ensino público, por intermédio de ações gerencialistas visando a melhoria da qualidade do ensino. Para construir esse discurso hegemônico a educação pública sofreu e sofre ataques sistemáticos pela

sua ineficiência. A precária formação do professorado é atribuída como uma das causas e como grande responsável pelo declínio da qualidade da escola pública.

As soluções tem sido, regra geral, orientadas por “choques de gestão” que buscam tornar o investimento público menos oneroso e mais eficiente. Para isso, são construídas propostas que vão desde a descentralização de certas políticas (gestão financeira local, conselhos escolares, administração da merenda, etc.) à centralização dos programas de formação de professores e organização de currículos nacionais, bem como processos de controle externo com a implantação de sistemas de avaliação por meio de exames nacionais, com amplos mecanismos de terceirização de vários serviços da educação (contratação de consultorias, assessorias e prestação de serviços) e alto investimento em tecnologias com compras volumosas de equipamentos e incentivo à educação a distância.

Essas políticas são globais, embora sejam apresentadas como nacionais ou locais. (HYPOLITO, 2007, p.96)

Entendemos que a educação reduzida a mero capital de troca para o mercado de trabalho, não traduz a inteireza que este direito representa. Assim, observamos com muito entusiasmo a abertura que o desenvolvimento de uma educação de jovens e adultos tem proporcionado. Contudo, concordo com a real necessidade de que essa abertura saia do campo das possibilidades para ir se constituindo enquanto práticas, cada vez mais amadurecidas e fortalecidas entre as disputas ideológicas travadas no seio da educação.

Abrir mão das engrenagens que por décadas vêm convencionando tempos e rituais da escola não é uma tarefa fácil. Durante o passar desses anos, nós, professores e alunos, aprendemos a negociar com esses tempos. Repensar as mencionadas engrenagens implica em novos aprendizados. Enquanto profissionais da educação,

estamos sendo mobilizados por sujeitos que chegam com ritmos, vivências, aprendizados e experiências, cada vez mais incompatíveis com a cultura e a lógica que se assentou na escola. Somos instigados para que nos coloquemos em movimento em relação às indolentes rotinas que aprendemos a administrar (e que, no meu ponto de vista, tem nos custado cada vez mais caro). Assim como Arroyo, vejo a necessidade de uma reflexão sobre construções sociais tão arraigadas no âmbito da educação e, para tal tarefa, creio que encontraremos as pistas nas histórias de sujeitos, que por trazerem cada vez mais suas trajetórias humanas para o contexto escolar, reforçam a necessidade de novos olhares para as pesadas e obsoletas engrenagens, que tanto limitam o trabalho docente.

Entender a percepção do tempo escolar e o modo como esta se legitima e naturaliza frente à diversidade de tempos do viver humano é determinante para que tenhamos o necessário fortalecimento e amadurecimento de nossas práticas. Enxergo a EJA como um campo emblemático desse encontro entre tempos tão distintos. Desta maneira:

Quando jovens e adultos educandos são populares com trajetórias humanas tão difíceis de entender, terminam interrogando a docência e a pedagogia. A pedagogia e a docência são interrogadas uma vez que, os jovens carregam trajetórias fragmentadas que se contrapõem a linearidade do pensar e fazer pedagógico. O sonho da escola é que todas as trajetórias da escola fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõe-se a essa linearidade. Contestam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem)

dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. Qualquer proposta da EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano nascerá fracassado, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade. (ARROYO, 2005, p.36)

Desta forma, a aposta em iniciativas mais audaciosas, que não se furtam em corajosamente buscar ares de renovação às exaustivas tradições dos fazeres escolares, tem na EJA uma posição de vanguarda. É nesse “navegar por águas desconhecidas” que a EJA tem mostrado a sua inclinação desbravadora. Uma qualidade aventureira que, no melhor sentido dessa palavra, não se refere a falta de profissionalismo e inovações irresponsáveis, mas sim, à vontade e ao compromisso de seguir buscando caminhos, oportunidades e tempos mais humanos para tantos sujeitos.

3.5 Proposta da Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis – Trajetória e novos olhares

O tópico anterior demarcou o contexto histórico da educação de jovens e adultos no plano nacional. O esforço para garantir a educação desses sujeitos foi marcado por transformações e conquistas no campo dos direitos. Em meados do século passado, diversos segmentos da sociedade estavam implicados na busca pela melhoria da qualidade da educação voltada para aqueles que até então não tinham acesso a educação. Entretanto, a EJA sempre foi marcada por relações tensas e duras com os saberes, tempos e ritmos tradicionais dos sistemas tradicionais de ensino. Se na educação infantil e fundamental as adaptações e o condicionamento às engrenagens eram impostos sem maiores contestações, uma vez que esses estudantes não haviam passado pela experiência escolar, na EJA essas adaptações foram e continuam sendo bastante contestadas, uma vez que jovens e adultos, em suas trajetórias humanas reais, carregavam para aquele espaço dúvidas, incertezas, contestações, experiências, identidades, memórias, presente e passado (muitas vezes antagonizando as expectativas de uma idéia de futuro concebida pela escola). Nesse sentido:

Liberdade e cidadania aprendida em um tenso vai-e-vem entre a sobrevivência cotidiana e a escola. Daí um dos traços mais difíceis de entender para seus mestres, esse ir, ausentar-se e de novo voltar à escola. Os milhares de jovens e adultos que voltam à escola à noite são a expressão mais eloqüente de quão complicado é fazer escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Esses jovens-adultos são a expressão dos seus paradoxos na construção do direito à educação. Em suas emaranhadas trajetórias humanas e escolares parecem corrigir um dos princípios do credo progressista: a educação como formação para a liberdade e para a cidadania. Nas suas trajetórias seria mais preciso dizer: aprendendo a

liberdade e a cidadania no exercício de escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Aprendendo a liberdade e a cidadania não como produto da educação, da escola, mas da tentativa insistente de ir e de permanecer, de sair e voltar à escola. Um sabor de direito autoconstruído. Um aprendizado da educação como direito bastante diferente daquele experimentado por tantos adolescentes e jovens que receberam as escolhas dadas. (ARROYO,2009, p.112-113)

Assim, a EJA foi marcada por intensos movimentos de resistências e de embates políticos e por conta disso, em períodos de menor abertura às idéias e ao debate democrático, é o segmento que sofre bastante represálias e vigilância. Nesse contexto é que, no período da ditadura militar brasileira, é apresentada como resposta aos movimentos progressistas de EJA a Fundação MOBIL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). As experiências vindas dos quadros informais dos movimentos sociais seriam interrompidas, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, dirigindo a responsabilidade dessa prerrogativa em convênios com os estados e municípios.

É nesse contexto que durante a década de 1970 o município de Florianópolis passa a planejar suas políticas para EJA.

Nesse contexto, no município de Florianópolis, nos primeiros dias de 1970, foi assinado o primeiro convênio entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis, o Governo do Estado de Santa Catarina e a Fundação MOBIL, com o objetivo de atender os jovens e adultos da capital do estado catarinense, com idade acima de 12 anos, em turmas de alfabetização. Antes, porém, da assinatura desse convênio, a educação de

jovens e adultos da cidade era ofertada por meio de uma ação entre a Legião Brasileira de Assistência – LBA e a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Em abril de 1974, pelo decreto nº 1.173, a Comissão Municipal do MOBREAL estabelece a faixa etária de 12 a 35 anos como prioritária à alfabetização funcional de pessoas adultas. Assim, no início do mês de julho de 1970 acontece na cidade um curso com o objetivo de preparar professores e universitários que seriam os monitores das turmas de alfabetização de jovens e adultos.

As comissões municipais eram formadas pelos chamados 'representantes' das comunidades, os setores sociais do município mais identificados com a estrutura do governo da ditadura militar: associações voluntárias, empresários e parte dos membros do clero. (SOUTO, 2009, p.33)

Embora essa proposta tenha servido como uma afirmação da necessidade da inclusão de número considerável de florianopolitanos marginalizados do processo de educação, não se verifica a criação de um órgão exclusivo ou um plano de ação estruturado para este ensino específico dentro da secretaria de educação. No período destacado, a educação e saúde ocupavam a mesma pasta dentro da estrutura administrativa municipal, intitulada Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (SESAS). “Nessa época, cursos oferecidos pelo MOBREAL não podiam ter duração maior que quatro meses, e essa modalidade de ensino perdurou em Florianópolis de 1974 a 1980.” (FURLANI, 2009, p.53) Segundo a assessora pedagógica do departamento de educação continuada da atual Secretaria Municipal de Educação, Regina Bittencourt Souto (2009), a SESAS tinha como atribuição básica um total de vinte e um itens, e dentre esses constava a redação somente sobre a Alfabetização de Adultos (Lei nº 1674/79, art. 30. item II, “e”) tornando claro que a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis nas políticas de EJA não avançavam e tão pouco vislumbravam maiores resultados para além da

alfabetização instrumental de jovens e adultos. Fica evidente que o processo não passava de um determinado ponto. Enquanto mera porta de entrada e algo estritamente utilitário, não atendia aos preceitos democráticos de uma educação para todos.

Na década de 1980, tendo em vista o processo de redemocratização do país, a recém criada Secretaria de Educação do Município de Florianópolis estabelece convênio com a também nova Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar), que viria substituir o MOBREAL. Essa iniciativa instaurava pela primeira vez o ensino supletivo de 1º a 4º série para jovens e adultos residentes na cidade de Florianópolis. O estatuto do Magistério Municipal cria a Coordenadoria de Alfabetização de Supletivos de Jovens e Adultos (CASJA) para organização dos trabalhos.

Já na década de 1990, a oferta de escolarização é ampliada pra dois ciclos (ciclo I de 1º a 4º série, ciclo II de 5º a 8º série). Em meio à reestruturação dos debates sobre a educação, a EJA também promove uma discussão sobre fundamentos teóricos que orientariam as práticas pedagógicas. É no ensejo dessas mobilizações que a Prefeitura Municipal de Florianópolis institui um processo de discussão participativa e de reestruturação da EJA, a partir do Movimento de Reorientação Curricular (MRC) que irá eleger o materialismo histórico-dialético como forma de pensar a educação que se faria no município. (MACHADO, 2006)

Embora essa mudança tenha provocado significativo impacto nas ações desenvolvidas para a EJA, uma vez que esta entra na pauta da Secretaria Municipal de Educação e passa a receber atenção em pé de igualdade com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como uma modalidade com status de Educação Básica, o debate sobre a educação ficou muito concentrado no caráter de manifestação política. A escola se tornara palco de embates ideológicos e denúncias da exploração da classe trabalhadora, contudo olhares sobre trajetórias e construções identitárias de seus sujeitos ficavam em segundo plano. (FURLANI, 2009)

Como diz Souto, já na década de 2000, outros indicadores apontavam para um olhar mais sistemático sobre os sujeitos da EJA. O processo de juvenilização da EJA confirmava a necessidade de conhecer

os processos sociais e tempos desses novos alunos que chegavam recém saídos do ensino regular. É nesse momento que acontece uma mudança significativa na proposta da Secretaria Municipal para a EJA. Espelhando a realidade das turmas de aceleração, criadas em 1999 pelo Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal, para corrigir o desvio de idade em relação às séries dos alunos de ensino fundamental, a SME passa a constatar grande número de jovens, com idades entre 9 e 16 anos, “que traziam consigo as marcas do fracasso escolar e eram atravessados pelos olhares e discursos de uma cultura escolar que estigmatizava sujeitos por normatizar práticas e comportamentos padronizados.” (SOUTO, 2009, p.40) Em um contexto de mudança dos sujeitos da EJA, faz-se necessário um conjunto de alterações num modelo operacional, administrativo e pedagógico da secretaria. É desse ambiente de mudanças, que as propostas de implementação de políticas públicas para a EJA passam a ser planejadas pela recém criada Divisão de Educação Continuada (DEC), que reconhece a necessidade de oferecer, enquanto direito, uma alternativa àquela educação formal “se naquele modelo de escola 'essas crianças' não conseguiram obter sucesso, então foi necessário pensar em uma outra proposta de trabalho, outra maneira de lidar com os conteúdos, com o conhecimento e com a avaliação.” (SOUTO, 2009, p.40)

A nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, vinha respaldar a autonomia pedagógica deste segmento da educação, uma vez que destacava a integração da EJA e da educação básica, mas observava a sua especificidade. A idéia de suplência perdia força e cada vez mais dava espaço para o entendimento de que a identidade de um curso de EJA pressupõe um olhar próprio para seu público, acolhendo questões de seus interesses, necessidades de aprendizagens, suas experiências, trajetórias e tempos distintos. Para tanto, se deve ter uma proposta flexível e adaptável às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, as relações sociais, de trabalho, com o meio ambiente e para o exercício da cidadania.

Neste momento, entra em cena a ênfase na pesquisa, como um modelo de conceber a ação educativa dentro da EJA – Florianópolis. “A 'pesquisa' passa a ser considerada o principal princípio educativo inaugurando um novo modelo pedagógico a partir de 2000.”

(FURLANI, 2009, p.154) Neste mesmo ano, o professor Gilvan de Oliveira realizou uma mostra de trabalhos do projeto de aceleração “dentro do município”, pautado na pesquisa para justificar essa metodologia como proposta para a EJA. Partindo de sua experiência como consultor em cursos de professores que atuavam em comunidades indígenas, percebera a artificialidade e mesmo a impossibilidade de implementar uma educação que não levasse em conta os saberes e toda a inteireza de processos de formação daqueles grupos culturais. Uma formação que trouxesse para o espaço escolar saberes de sujeitos, que além de alunos, fossem também pais, filhos, homens, mulheres, jovens, idosos, líderes de suas comunidades. Diante desse quadro, o professor sabidamente constatara que qualquer pedagogia, que não partisse de saberes estabelecidos em múltiplas instancias sociais daquelas comunidades (como as suas relações familiares, papéis sociais dentro da comunidade, aspectos de sua religiosidade, etc), não faria sentido algum. Desta forma Gilvan de Oliveira destacava algumas palavras sobre o assunto:

Comecei trabalhando com pesquisa enquanto princípio educativo para professores da educação escolar indígena. O trabalho com professores indígenas nos levou rapidamente a admitir que o Estado, as secretarias, os consultores pouco sabem sobre as culturas indígenas e que os professores indígenas são aqueles que sabem e devem, juntamente com os anciãos, as lideranças, sistematizar seu conhecimento. Em uma situação como esta estava dada a condição básica para que a pesquisa se instituisse: faltavam aos órgãos oficiais e a seus *experts* a consciência de *dominar o conhecimento* (um conhecimento) a ser *passado* aos professores para que esses *transmitissem* aos seus alunos.

Nos confrontamos assim com a idéia – muito concretamente – de que o professor e seus alunos são os produtores do conhecimento. Digo “muito concretamente”, por que na teoria isso é facilmente aceito e já foi incorporado com chavão

de ampla gama de propostas. Na minha experiência particular a educação escolar indígena foi um ponto de partida para pensar a pesquisa como processo ininterrupto de produção de conhecimento enquanto princípio educativo. (OLIVEIRA, 2004, p.24)

Neste sentido, a ação educativa não pode prescindir da pesquisa e reflexão que inclua os sujeitos da EJA enquanto autores ou parte constituinte da referida modalidade de ensino, deve estabelecer um olhar que vai além de descrições e categorizações, impedindo assim definições duras e estanques da realidade. A contribuição do trabalho do professor Gilvan de Oliveira deu início ao desenvolvimento de um conjunto de princípios e ações que norteariam a proposta pedagógica adotada pela EJA do município de Florianópolis.

Dentre os princípios norteadores da EJA – Florianópolis, podemos destacar: Primeiramente - o interesse do tema pesquisado é apontado pelo aluno, quando o mesmo desenvolve uma pergunta (**problemática**) que gostaria de descobrir. Essa premissa parte da idéia de que “A rígida definição do que é conhecimento escolar e do que não é tem amplas conseqüências sobre as problemáticas – e portanto os interesses – que excluímos da escola. Excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas, de quem esses interesses são expressão.” (OLIVEIRA, 2004, p. 25).

Outro ponto que merece destaque é a concepção de que “o princípio educativo da pesquisa é universal e universalizável”. Que o ato de pesquisar não exige conhecimentos técnicos e saberes “elevados” e “sublimes”. Sendo uma prática cotidiana de se relacionar com o conhecimento não tem limitações por conta de saberes prévios, “[...] não pressupõe pré-requisitos, não trabalha com a perspectiva de que há sequências únicas para se chegar ao conhecimento.” (OLIVEIRA, 2004, p. 26). O professor destaca também que, nesta proposta educativa, há uma outra atitude frente a função antropológica da escola. A escola não é mais o local privilegiado de controle das posturas, de autoridades sobre o processo do conhecimento.

Essa nova antropologia implica no

seguinte: na compreensão de o aluno é um parceiro do professor, o aluno não está ali para sofrer medidas disciplinares e o professor não tem como principal foco a questão de conter os alunos na sala de aula para lhes passar um conhecimento. A visão de homem que decorre da construção dessa parceria entre professor e aluno se assenta na possibilidade do trabalho coletivo que respeita interesses de todos os participantes. (OLIVEIRA, 2004 p. 28).

A proposta instaurada, da pesquisa enquanto princípio pedagógico, desmonta também a idéia de que conteúdos consagrados como “escolares” são as únicas formas de trabalho pedagógico, e que esses devem estar invariavelmente atrelados às disciplinas. A enraizada forma de enxergamos a escola através das “matérias” e de seus respectivos professores dá lugar a um aprendizado constituído na ação da pesquisa, na função e no sentido que aquele conhecimento desperta no aluno.

Então poderia surgir a pergunta: *mas e os conteúdos, como ficam?*

Não são os conteúdos, não é a transmissão de determinados conteúdos a função da escola, mas a função da escola é a transmissão de formas de aprendizagem. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se aprimorar do conhecimento, formas de adquirir os instrumentos para adquirir o conhecimento. (OLIVEIRA, 2004 p. 29).

Diante dessas novas formas de conceber o processo pedagógico, começam a aparecer práticas e metodologias para a EJA, também novas, que implicam outras formas de avaliação, de planejamento da mediação entre professores e alunos, novos olhares sobre os materiais didáticos, novas posturas e relações de trabalho do corpo docente (interessante perceber como a dimensão do trabalho, do professor enquanto trabalhador da educação, não fica separada da dimensão pedagógica),

novas concepções de currículo, de desafios administrativos e tantas outras inovações em fazeres e rotinas que não caberia destacar mais aprofundadamente neste trabalho, sob o risco de fugir a seu foco central.

A pesquisa como princípio pedagógico passa a ser a alternativa para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possam ter uma experiência educativa diferente daquela que os expulsara das salas de aula, deixando neles as marcas do insucesso. Uma educação dotada de um cuidado mais intenso, de sensibilidades aprimoradas e, sobretudo, de outras formas de se relacionar com o tempo, aberta a levar para a escola o tempo da experiência, e que possamos interromper essa frenética corrida “atrás do tempo perdido”. Desta maneira é que Larrosa nos lembra que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...]; requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza... (LARROSA, 2002, p. 24)

4 MÍDIAS, EDUCAÇÃO E ARTE: EMBATES, DIÁLOGOS, PERTENCIMENTOS E POSSIBILIDADES

No capítulo anterior, discuti a lógica linear do tempo no contexto da educação, lógica essa própria de uma forma reduzida e inacabada de relação com o conhecimento. Destaquei que essa forma de aprender e estar no mundo segue exercendo forte influência em várias instâncias do fazer humano, não sendo diferente no campo da educação. Neste sentido, um conjunto de práticas e rituais de um modelo tradicional de escola foram sendo desenvolvidas, atendendo a uma temporalidade onde há sempre uma meta a ser superada em uma cronologia, muitas vezes estranha, aos tempos sociais dos sujeitos que habitam essa escola.

No presente capítulo, procuro associar essa reflexão sobre o tempo à relação entre as novas tecnologias comunicacionais e seus impactos sobre a educação. Se por um lado nós, professores, concordamos com a idéia de que outras instâncias compartilham com a escola o papel de formação (como por exemplo o cinema e a música, difundidos por espaços de comunicação, cada vez mais acessíveis) por outro observamos como vem crescendo o antagonismo entre o saber legitimado da escola e saberes vistos como marginais, apontados muitas vezes como os profanos causadores de crises no campo da educação. Desta maneira, o pesquisador e cientista social José Martín-Barbero destaca:

A práxis comunicativa da escola é ainda, majoritariamente, aquela que vê nos meios de comunicação de massa seus piores inimigos quando na realidade é ela que acaba sendo a sua mais perversa aliada. Porque, por mais escandaloso que soe, o certo é que nada empurra mais os adolescentes a deixar-se absorver pelos meios que a abismal distância entre a *atividade*, a *diversidade*, a *curiosidade*, a *atualidade* e a *abertura de fronteiras* que dinamizam o mundo da

comunicação e a *passividade, a uniformidade, a redundância, a anacronia e o provincianismo* que lastram desde internamente o modelo e o processo escolar. (2004, p. 350)

Embora esse antagonismo tenha provocado entrincheiramentos e resistências, provoca também desafios interessantes à prática docente, que estão intimamente relacionados a forma como enxergamos o tempo. Diante daquilo que o filósofo Pierre Levy chama de “tecnologias da inteligência” (fenômenos que são concebidos e se reproduzem a partir de lógicas não lineares, sobretudo fenômenos comunicacionais que carregam o componente artístico), estamos vendo os pilares de uma cultura do tempo, tão arraigada nas salas de aula, serem profundamente abalados. As transformações possibilitadas por essas novas linguagens sugerem uma questão central: é possível que a escola se valha significativamente das “tecnologias da inteligência” se a sua lógica temporal continuar intocada? Tentando refletir sobre essa questão, retomo as análises de autores como Miguel Arroyo, José Martín-Barbero e Joan Ferrés, que observam as frustrantes tentativas de adaptação que a escola de tempos rígidos e inflexíveis vem desenvolvendo como resposta à inexorável presença de novos espaços comunicativos, até então marginais em relação aos legitimados saberes escolares.

A didatização dos meios de comunicação, em contextos em que esses figuram como mera ilustração do conteúdo escolar, não aprofunda a discussão sobre questões mais fundamentais, “[...] e assim se deixa de fora do debate justamente aquilo que seria estratégico pensar: a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual [...]” (BARBERO, 2004). Diante dessa realidade, enxergamos a escola promover inúmeras tentativas de apropriação de processos comunicativos (como o cinema ou a internet, por exemplo), entretanto, ao condicioná-los a sua lógica, a escola acaba instrumentalizando essas novas possibilidades comunicativas..

[...] à relação comunicação/educação continua sendo marcadamente instrumental: os meios devem servir sobretudo para expandir o auditório da escola, ou para permitir que os alunos possam

ver uma ameoba em tamanho diretamente observado. [...] uma visão da comunicação despojada do desafio cultural que esta estranha para o sistema educativo no seu conjunto. Não é então estranho que nossas escolas continuem a ver nas mídias unicamente uma possibilidade de tornar o ensino menos entediante, de amenizar as jornadas presas a uma inércia insuportável. (BARBERO, 2004, p.341)

Contudo, a força desses novos meios de comunicação não permitiu seu completo aprisionamento pela lógica da escola. Pelo contrário, percebemos o quanto instauram uma afronta aos ritmos e temporalidades definidas. É quando chegam desprovidos dos rituais próprios da escola que esses novos meios comunicativos, enquanto porta-vozes de identidades e expressões culturais de seus sujeitos, promovem no interior da educação saudáveis diálogos. Essa aproximação, no entanto, ainda é marcada por muita desconfiança e estranheza de ambas as partes. Tendo a comunicação como seu pressuposto, poderia a escola manter-se distante das mudanças que estão ocorrendo nos modelos tradicionais de pensamento? Os diferentes modelos de comunicação que passam a povoar as escolas, em oposição à formas didatizadas de comunicação e a revelia e das barreiras de contenções levantadas por tradicionais modelos de educação, vem nos transformando mais intensamente que “[...] mudanças de velhos conteúdos em novas formas, ou vice-versa, mas mediante uma transformação na *natureza do processo* [...]” (BARBERO, 2004, p. 48). “Isso modifica tanto o estatuto epistemológico como o institucional dos *lugares de saber* e das *figuras de razão*. Não estranha que o imaginário da televisão seja associado a antípodas dos valores que definem a escola: longa temporalidade, sistematicidade, trabalho intelectual, valor cultural, esforço, disciplina.”(BARBERO, 2004, p.348)

Embora ainda se justifiquem muitas críticas aos grandes sistemas de comunicação, pela sua promoção de valores como o individualismo e o consumismo (FERRÉS, 1996), enxergo com muita desconfiança a defesa simplista de teses que propõem como saída, que desliguemos os aparelhos de televisão, os computadores, os celulares,

etc. O abandono e a falta de reflexão sobre o “olhar para as mídias” empurra com mais velocidade os sujeitos para “o esvaziamento de sentido sofrido pela imagem submetida à lógica da mercadoria: a insignificância corroendo o próprio campo das imagens da arte, [...] a proliferação de imagens nas quais, como disse Baudrillard, 'não há nada para ver'” (BARBERO, 2004, p.16). É mais uma razão para a aproximação entre a escola, e os meios de comunicação contemporâneos.

Se percebemos a dimensão estratégica que os veículos midiáticos assumem dentro da cultura, dentro do campo de afirmações identitárias e como novo palco de representações políticas, não seria contraditório para a escola, enquanto espaço de formação da integridade humana e da igualdade entre as pessoas, um abandono de um olhar mais profundo sobre processos desencadeados pelas mídias? Neste sentido é que Barbero critica um modelo que “normaliza” certos saberes e rituais, e marginaliza tantos outros que estão sendo produzidos fora dos muros da escola e que fazem parte de saberes populares. Saberes que têm passado ao largo da ação reflexiva da educação e cujo abandono não nos permite reconhecer que esses os novos processos comunicativos reconfiguram, inclusive, as fronteiras do tempo.

Enxergar os esquemas mentais, as outras estruturas perceptivas, as novas sensibilidades e a nova cultura do tempo, que vem na esteira dos atuais veículos comunicativos, irá demandar uma abertura para os processos de hibridismos entre cultura oral visual e escritas (inclusive um olhar para escritas mais libertas do jugo ritualístico da escola, algo diferente da *escrita padrão da escola*), aquilo que Barbero chama de “*ecossistema comunicativo*” (2004). A necessidade de detectar os pertencimentos entre práticas cotidianas e a sistematização próprias e necessárias ao saber docente é tarefa fundamental a uma escola que se deseja ampliada de um ambiente comunicativo favorável ao desenvolvimento de inteligências e formas de ler o mundo. Em meio às atuais transformações que vive o mundo da linguagem, o mencionado sentido de “pertencimento”, que na expressão de Paulo Freire, favorece enormemente à comunicação, pode ser um caminho para as necessárias transformações no campo da educação.

A concentração de esforços na discussão a respeito dos

conteúdos que povoam as mídias, de sua censura e classificações segundo critérios de erudição e de seu maior ou menor grau de envolvimento com setores hegemônicos não deve ser a única reflexão sobre a aproximação entre as mídias e a educação. Percebo melhor aproveitamento se também empregarmos esforços no entendimento da participação democrática que o referido entorno comunicativo possibilita, nos dias de hoje.

A defesa da aproximação entre escola e mídias passa por ampliações de ordem epistemológica (possibilitando a discussão sobre obsoletas práticas e rituais que se consagraram como a única forma de conceber a escola); avanços sobre as discussões maniqueístas e limitadas dos veículos comunicacionais (observando especificidades que superam a idéia da passividade do receptor e do absoluto controle emissor); e o reconhecimento de saberes e tempos de sujeitos que se reconhecem em lógicas de ver e interpretar o mundo, menos excludentes que a lógica da escola (sujeitos que encontram na música, no grafite, em espaços de relacionamentos virtuais e em programas de televisão - que não podem ser criados e consumidos completamente à revelia de seus telespectadores - espaços de resistência e mecanismos de reconhecimento identitário).

Daí a importância estratégica que adquire hoje uma escola capaz do uso criativo e crítico dos meios de comunicação de massa e das tecnologias informatizadas. Mas ele só será possível em uma escola que transforme o seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que faça possível o trânsito de um modelo centrado na sequência linear – que *acorrenta unidirecionalmente* graus, idades e pacotes de conhecimento – a outro *descentrado e plural*, cuja a chave é o “encontro”[...] (BARBERO, 2002, p. 353).

Se a proximidade entre o campo da educação e a compreensão da sua natureza comunicativa se justifica pela importância dos motivos supra citados, por último destaco nesse capítulo algo que considero imprescindível à prática escolar: a responsabilidade democrática por

garantir a apreciação de obras de arte que fazem parte da riqueza cultural que a humanidade produziu ao longo de sua história. O repertório de tesouros produzidos pela criatividade humana dificilmente chegaria à camadas mais populares, se não por intermédio da escola. Ao meu ver, esse argumento, por si só, já justifica a necessidade de estabelecermos diálogos mais amistosos entre mídia e educação. Neste sentido, Monica Fantin destaca que:

[...] a escola deve ser um lugar de encontro com filmes-arte que possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade a qual este não teria acesso noutro espaço; a escola deve propor alternativas a isso mostrando filmes que não são apresentados por não terem espaço no mercado das distribuidoras. (2009, p.17)

Essa dimensão da escola, como espaço de encontro ao repertório artístico de difícil acesso, ganha contornos ainda mais sofisticados na expressão cinematográfica. O próprio ato de contemplar um filme em contextos escolarizados (mesmo sem toda a ambientação das salas de cinema), nos faz mergulhar em uma outra temporalidade, fazendo com que os rígidos e pesados ritmos da escola concedam uma brecha à beleza dos momentos em que estamos atravessados pela narrativa do cinema. Desta forma, Girardello nos lembra que: “O cinema [...] é arte, acrescenta à multiplicidade narrativa, é espaço de mediação cultural entre gerações, e deflagra um tempo fora do tempo do relógio que é favorável à fantasia e à recriação subjetiva do mundo.” (GIRARDELLO 2006, p. 12).

4.1 Novos processos comunicacionais – Saberes marginais em disputa com o saber da escola

No capítulo anterior, fizemos referência à crítica ao pensamento escolar pautado na separação entre razão e emoção, na linearidade e no fracionamento dos tempos do fazer humano. Não é de hoje que essa estrutura, de maneira geral legitimada pelos sistemas educacionais, vem sofrendo críticas e contestações de autores, de movimentos sociais e de tantas outras vozes, que enxergam a defesa de processos mais humanos, mais próximos da inteireza dos ser, em contextos escolares. Contudo, uma série de transformações, decorrentes de novos ambientes e tecnologias da comunicação, parece ter acirrado ainda mais o descompasso entre as práticas assentadas no campo da educação e o borbulhar de experiências que se processam fora dos muros e limites de espaços institucionalizados.

Em *Dos Meios às Mediações: comunicação cultura e hegemonia*. (2001), Barbero identifica os diversos momentos do debate sobre as mídias na América Latina, destacando as questões da relação de poder no processo de produção, circulação e apropriação de informações. Neste sentido, o binômio comunicação/cultura ganha uma importância estratégica enquanto espaço de resistências e de demarcação identitária popular. Diante dessa nova razão comunicativa, o autor aponta para o cuidado em se evitar as tentações de enxergar os processos de experiência humana (e neste caso em especial, a relação do homem com as mais recentes suportes comunicativos), sob a lógica linear e de tempos rígidos, ainda bastante presente na maneira com que construímos a escola. Essa nova razão comunicativa deve ser o ensejo para uma “[...] reorganização dos saberes e do mapa dos ofícios desde os fluxos e redes pelos quais hoje se mobilizam não só a informação, mas também o trabalho, o intercâmbio e a colocação em comum de projetos, de pesquisas científicas e de experimentações estéticas.” (BARBERO, 2002, p. 351).

A escola, enquanto bastião do paradigma da modernidade, tem apresentado dificuldades em estabelecer mediações mais significativas

entre o homem e o mundo, uma vez que suas estratégias e ferramentas mediadoras se encaixam nos esquemas e no conjunto de práticas que apostam na linearidade e no caráter unidirecional que a cultura do tempo escolar consagrou. Essa dificuldade passa pelo apego à escrita, ou ao texto impresso mediado por seu “eixo tecnopedagógico, o livro [...]” (BARBERO 2004, p.337). O condicionamento do texto escrito à temporalidade linear permitiu dispositivos de gradação/hierarquização de saberes que transformam a escola em uma das mais convenientes instituições de controle social.

A escola encarna e prolonga, como nenhuma outra instituição, o *regime do saber* que instituiu a comunicação do texto impresso. A revolução cultural que introduz a imprensa instaura um mundo de separação, feito de territorialização das identidades, gradação/separação das etapas de aprendizagem e de dispositivos de controle social da informação ou do *segredo*. Paradigma de comunicação que desde o final do século XVII converte a idade no “critério de coesão da infância” permitindo o estabelecimento de uma dupla correspondência: entre a linearidade do texto escrito e o desenvolvimento escolar - avanço intelectual segue paralelo ao progresso na leitura -, e dessa forma com as escalas mentais da idade. Essa correspondência estrutura a informação escolar de forma tão sucessiva e linear que, de um lado, todo atraso ou precocidade serão considerados *anormais* e, de outro lado, se identificara a comunicação pedagógica com a transmissão de conteúdos memorizáveis e reconstituíveis: o “rendimento escolar” se mede por idades e pacotes de informação aprendidos. (BARBERO, 2004, p.336-337)

Neste sentido, o aproveitamento escolar dos sujeitos pode ser medido e controlado, a partir do progresso de uma leitura passiva,

leitura que, aprisionada à “escrita padrão da escola”, pode exercer seus sistemas de classificação sem nenhuma interferência de subjetividades. Num processo onde qualquer traço de espontaneidade e de autenticidade tende a ser visto na lógica do erro, daquilo que foge ao conteúdo.

Se a leitura do texto escrito pôde ser aprisionada¹ e empregada em simbiose com a lógica de temporalidade seriada/hierárquica da escola, “[...] a imagem não se deixa ler com a univocidade de códigos que a escola aplica ao texto escrito.” (BARBERO, 2004, p.343). Assim, o entorno informacional, em grande medida permeado pelo audiovisual, é visto como o sinônimo da rebeldia, daquilo que perigosamente não se pode controlar e que foge às formas de reprodução de uma aprendizagem sistematizada. É bem verdade que a marginalização de processos comunicativos alternativos àqueles institucionalizados na escola acabam não recebendo um tratamento mais profissional o que faz com que o mencionado processo não seja trabalhado nas salas de aula e onde não é possível uma leitura crítica dos meios de comunicação. Desta forma, concorrendo enquanto saber paralelo e sem nenhum letramento² sobre seu processo estamos observando as mídias concorrerem perigosamente com a escola.

Diante da premência do diálogo entre educação e mídia, justamente para que possamos superar antagonismos entre saberes institucionalizados e processos vistos como marginais, precisamos buscar um aprofundamento nos debates e que essas reflexões circulem pelos corredores da escola. O que significa um aprofundamento capaz de superar um discurso comum da educação que enxerga a mídia, somente sobre a ótica da perversão, onde “[...] os mestres-escola negam que vêm televisão, acreditando defender assim, diante dos alunos, sua minguada autoridade intelectual!” (BARBERO, 2004, p.25).

1 Sobre o referido aprisionamento, Barbero destaca: “[...] texto controlado internamente pela sintaxe e de fora pela identificação da *clareza* com a univocidade.” (BARBERO, 2004, p.337).

2 Utilizo o termo “letramento”, a partir de Magda Soares (1998), enquanto um conceito que se refere à capacidade de fazer uso social de determinado texto, sentido maior do que a mera decodificação de símbolos e convenções lingüísticas ligada ao conceito de alfabetização.

Vejo o quanto os debates sobre a escola e um olhar crítico sobre as mídias ainda se encontram no alicerce de construções que ainda precisam ser solidamente construídas sobre essas questões. Construções que precisam abrigar idéias e sobretudo ações práticas que não fiquem restritas ao âmbito acadêmico e aos manuais, separando em setores distintos o pensamento da ação pedagógica. Neste sentido, é que a professora e pesquisadora Rosália Duarte em *Mídia audiovisual e formação de professores*. (2010), nos alerta para a falta de reconhecimento de outros veículos de linguagem, diferentes do texto escrito, por parte de professores e também das instituições que deveriam formar esses profissionais. Ela aponta a necessidade de se encarar a escassez de experiências com mídias que permeiem as práticas e rituais em contextos escolares e mesmo nos cursos de formação de professores.

[...]ainda são pouco significativas, em âmbito escolar e acadêmico, as práticas regulares de uso, análise e produção de materiais jornalísticos ou ficcionais para rádio e televisão, com fins pedagógicos ou de formação de gosto. E isso se verifica, inclusive, nos cursos de formação de professores. (DUARTE, 2010, p. 1-2).

Corroborando as argumentações de Duarte, Monica Fantin destaca que “[...] a formação cultural de professores deve envolver, além de conhecimentos específicos de cada área, um acervo imagético, literário, artístico, musical das mais diversas produções culturais em relação significativa com as tecnologias” (2009, p.15). As estratégias de incorporação de meios da comunicação devem valer-se das tecnologias contemporâneas de seus tempos. O livro didático, com sua lógica condicionada aos conteúdos escolares¹, ainda faz parte da ferramenta central adotada pelas escolas e pelas universidades na formação de

1 Vale ressaltar que, ultimamente, tem crescido o debate e a preocupação sobre a produção de materiais e livros didáticos que tentam estabelecer outras possibilidades comunicativas. Possibilidades que vão além da transmissão linear de conteúdos programáticos. Entretanto, ainda é bastante comum a idéia do livro enquanto ferramenta de manutenção de uma lógica sequenciada e de tempos rígidos estipulados para o aprendizado.

professores. A falta de abertura, em contextos de escolarizações tradicionais, para o uso de meios de comunicação que poderiam trazer sopros de renovação na lógica do tempo, reflete uma carência na formação de professores. Esses últimos ainda se vêem presos, em seus fazeres e formas de avaliação, pelo uso de uma escrita ligada a uma comunicação/aprendizado linear, sequenciado e dividido em tempos rígidos, próprio de uma tradição escolar.

Esse modelo de comunicação pedagógica não só segue vivo hoje como se reforça ao colocar-se na defensiva defasando-se aceleradamente dos processos de comunicação que hoje dinamizam a sociedade. Primeiro, negando-se a aceitar o *descentramento cultural* que atravessa o que tem sido o seu eixo tecnopedagógico, o livro. Pois “o aprendizado do texto (do livro de texto) associa através da escola um modo de transmissão de mensagens e um modo de exercício de poder, baseados ambos na escrita”. Segundo, ignorando que enquanto *transmissora* de conhecimentos a sociedade conta hoje com dispositivos de armazenamento, classificação, difusão e circulação muito mais versáteis, disponíveis e individualizados do que a escola. Terceiro, atribuindo a crise da leitura de livros entre os jovens unicamente à maligna sedução que exercem as tecnologias da imagem, o que poupa à escola o ter que se propor a profunda reorganização que atravessa o mundo das linguagens e das escritas; e por conseguinte a *transformação dos modos de ler*, que está deixando sem chão a obstinada identificação da leitura com o que concerne somente ao livro e não à pluralidade de heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam. (BARBERO, 2002, p.337-338)

Desta maneira, a atividade da leitura escolar, toma cada vez

mais distância de outras forma de ler o mundo em sua heterogeneidade de textos (musicais, audiovisuais, telemáticos e até mesmo o texto escrito, mediado por veículos que fogem ao controle da lógica escolar). Formas de leitura que, ao invés de servirem para classificar e enquadrar sujeitos, servem como lentes em frente dos olhos que nos ajudam a enxergar. Inclusive, enxergar e viver experiências que acontecem em um tempo sentido de forma diferente daquilo que se faz dentro dos muros da escola.

Ultimamente, segundo Barbero, temos observado um mal-estar instalado nas salas de aula, diante da “empatia cognitiva” dos alunos (sobretudo dos mais jovens) em relação aos novos veículos de comunicação (como computadores, celulares, mp3) e a insegurança de muitos professores que percebem claramente o quanto estão menos inseridos neste novo contexto comunicativo. A possibilidade de “confirmar” a verdade do professor, ou a verdade da informação do livro em sites da internet, em vídeos do *youtube*¹ ou mesmo através da televisão (não são raras as frases como: “Professor, assisti sobre esse assunto no Globo Repórter!”) tem mexido nas relações de poder que se consolidavam sob a lógica do controle da informação.

O conteúdo informativo, que sempre foi o cerne do modelo educacional, passa a ser profundamente abalado diante do “dilúvio de informações”² que permeiam, cada vez mais, os diversos espaços sociais (inclusive a escola), na contemporaneidade. Diante desse fato, a escola não tem mais como se furtar à constatação de que o controle da informação não é mais um privilégio da escola e de espaços institucionalizados.

Desde os monastérios medievais até as escolas de hoje, o saber conservou este duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, centralizado espacialmente e associado a determinados suportes e figuras sociais, com frequência exclusivos e fortemente excludentes. Daí que as transformações dos modos

1 .Enquanto professor da EJA, percebi o quanto essa ferramenta é bastante utilizada pelos alunos como fonte de pesquisa para seus trabalhos.

2 Conceito apontado por Pierre Levy.

como circula o saber constituam uma das mais profundas mutações que a sociedade pode sofrer. Disperso e fragmentado, é como o saber escapa dos lugares *sagrados*, que antes o continha e legitimavam, e das figuras sociais, que o detinham e administravam. A atual diversificação e difusão do saber constitui, portanto, um dos reptos mais sérios que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educativo. (BARBERO, 2004, p.59)

Como forma de minimizar o impacto do incontestado fato de que a informação não é mais exclusividade do livro - do texto escrito escolar - o campo da educação tem aos poucos permitido o uso de veículos de mídia em suas práticas. Entretanto, a entrada dos veículos midiáticos, por si só, não altera a dinâmica da comunicação consagrada pela escola, uma dinâmica de temporalidades rígidas e linearidades inflexíveis, fortemente assentadas no fazer escolar. Assim, o que temos observado é uma redução do potencial comunicativo dos mencionados veículos, uma vez que esses, tal qual a escrita escolarizada, sofrem uma “didatização” de seu uso. A importância dada ao conteúdo informativo, e o julgamento das informações que serão transmitidas aos alunos através da “novas mídias”, acabam por ofuscar discussões mais profundas; discussões sobre toda uma episteme comunicativa que se arrasta imutável há pelo menos algumas centenas de anos. Neste sentido é que Barbero destaca o quanto a imagem funciona como mera moldura da escritura escolar. “A escola buscará [...] controlar a imagem, seja subordinando-a ao ofício de mera *ilustração do texto escrito*, seja acompanhando-a de um *cartaz* que indique ao aluno *o que diz a imagem*.” (BARBERO, 2004, p. 337). Neste contexto, a escritura, encarcerada pelos conteúdos disciplinares canônicos, não avança no alargamento do potencial comunicativo.

A possibilidade de se instaurar nas salas de aula articulações entre culturas comunicativas diferentes, que possibilitem novos esquemas cognitivos e uma outra percepção do tempo, irá depender do desprendimento dos profissionais da educação e de escutas mais cuidadosas às vozes que transpõem os muros escolares. Vozes que, embora censuradas e deslegitimadas por práticas de tempos rígidos, teimam em ecoar nos espaços cercados da escola.

Entre o que dizem os grafites - “É preciso explorar sistematicamente o acaso”, “A ortografia é uma déspota”, “A poesia está na rua”, A inteligência caminha mais, porém o coração vai mais longe” - e o que cantam os Beatles - necessidade de liberar os sentidos, de explorar o sentir, de explodir o sentido; entre a revolta dos estudantes e a confusão dos professores e, no revolvimento que esses anos produzem entre livros, sons e imagens, emerge uma desordem cultural, a qual questiona as formas *invisíveis* do poder, alojadas nos modos do saber e do ver, ao tempo que iluminam certos saberes-mosaico, feitos de objetos móveis, nômades, de fronteiras difusas, de intertextualidades e bricolagens.

Se já não se escreve nem se lê como antes, é porque tampouco se pode ver, nem expressar como antes. “É toda a axiologia dos lugares e das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação que hoje sofre uma séria reconstituição.” a visualidade eletrônica passou a fazer parte constitutiva da *visibilidade cultural*, a qual, segundo A. Renaud, é ao mesmo tempo entorno tecnológico e novo imaginário capaz de falar culturalmente: *de abrir novos espaços e tempos para uma nova era do sensível*. (BARBERO, 2004, p.18-19)

É no limite do institucional; nas brechas da racionalidade prática e desumanizada; nos bastidores da sala de aula e nas lacunas do controle e da classificação de sujeitos em: rápidos ou lentos, letrados ou iletrados, competentes ou incompetentes, que os novos veículos de comunicação podem fazer a diferença. Contudo, é premente que esses saberes e formas de “ler o mundo” saiam da marginalidade, que a sua pertinência, relegada aos bastidores da educação, tenha lugar de destaque no palco dos debates sobre o fazer docente, e centralidade na organização do trabalho pedagógico.

4.2 Novos olhares no campo da Mídia Educação – Similitudes entre a experiência humana e a comunicação sublimada pela arte

Comentamos previamente, o quanto há certos desencontros e, em alguns momentos, até mesmo embates entre o modelo de comunicação consagrado pela escola e legitimado nos paradigmas da modernidade; e o modelo que, instaurado por veículos que remetem a outros processos comunicativos, tem se desenvolvido à margem das discussões do campo da educação. Nesse movimento paralelo, sem ponto de encontro entre os mencionados modelos de comunicação, observamos, por um lado, controles ainda mais rígidos e uma subordinação das mídias à lógica da linearidade/temporalidade seqüenciada em etapas de conteúdos; por outro, observamos processos que, correndo à margem das práticas escolares, não recebem o devido tratamento da reflexão pedagógica, passando mesmo a competir com a escola, como por exemplo formas de enxergar o mundo através de conteúdos de cinema, música, televisão e internet, tendenciosamente recheados de valores mercadológicos, individualistas e que exaltam imediatismos.

Embora ainda persista em grande parte o mencionado caráter antagônico entre o processo “formal” de inteligibilidade e as formas “informais” de enxergar o mundo e expressar-se nele, encontramos momentos em que é possível uma trégua. Entre rígidas leituras de mundo (próprias de uma tradição escolar) e leituras não sistematizadas (esvaziadas de uma reflexão mais pedagógica) observamos a possibilidade de diálogo entre mídia e educação quando a comunicação sublimada pelo fazer artístico indica as proximidades, mais do que as diferenças, das mencionadas instâncias sociais de formação humana. É revestida com a sutileza e sensibilidade deste componente artístico que a comunicação consegue, ao mesmo tempo, “baixar a guarda” do controle escolar aos demais processos de mediação cultural e também possibilitar a formação de um campo teórico que sustente um uso responsável e ético das mídias em espaços educativos.

Neste sentido, além de ser um campo metodológico aberto, a mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo. É no encontro da dimensão do “fazer a partir dos sentidos culturais” da sociedade, com a dimensão do “ensinar-aprender a fazer com significado” da educação, podemos configurar uma reaproximação entre cultura e educação, pois nessa perspectiva a mídia-educação pode ser uma possibilidade frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania. (FANTIN, 2006, p.37)

Desta forma, o campo da Mídia-Educação vem se consolidando enquanto um espaço de pesquisas e experimentações que defende um estudo dos meios de comunicação que vai além do mero julgamento de seus conteúdos (uma vez que esses não se encaixam nas disciplinas escolares) e da adaptação/didatização desses meios à lógica da escola. São estudos que nos dão pista para uma investigação de outros elementos comunicativos que interpelam a escola. Assim, o sensorial, o afetivo, a dimensão do entretenimento e até mesmo do consumo, entram na pauta das análises sobre as novas dimensões que a comunicação apresenta na contemporaneidade. Tais elementos não devem ser considerados menores e se encontram muito presentes nas salas de aula. Os estudos de Mídia-Educação tem se debruçado de forma interdisciplinar sobre essas dimensões (convidando olhares da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Semiótica, da Filosofia, etc) mesmo que a perspectiva da racionalidade científica não enxergue as contribuições desse campo com a devida importância. Desta maneira:

Se por um lado nenhum assunto na sociedade pode se dizer alheio à questão educacional, pois tudo pode ser objeto de ensino-aprendizagem, por outro lado nenhum tema pode ser alheio às interações sociais que fazem parte da comunicação e de seus processos simbólicos e práticos presentes na sociedade. Assim, se os dois

campos estão investidos de uma competência para tratar de diversos temas do mundo físico e social, invadindo-se mutuamente em forte relação, interessa refletir a interface entre ambos. Considerando que as profundas transformações no campo das ciências humanas indicam a eliminação de fronteiras, limites e especificações e que a autonomia de cada campo torna-se cada vez mais relativa [...] (FANTIN, 2006, p.28-29)

Embora o campo da Mídia-Educação, em alguns contextos estrangeiros, tenha uma trajetória mais antiga que os estudos brasileiros nesta relação entre educação e o potencial pedagógico das mídias (FANTIN, 2006), o percurso histórico da Mídia-Educação no Brasil tem destacado a necessidade de uma formação do quadro de professores na qual o contato com o fazer cinematográfico, fotográfico ou pictórico deve servir inclusive como suporte dos estudos e trabalhos realizados pelos profissionais do ensino.

Uma primeira medida deveria ser a adoção regular do uso de imagens (fotografia, cinema e televisão) pelas diversas disciplinas que compõem os currículos oficiais dos cursos de pedagogia e de licenciatura. Além da exibição de filmes (documentários, educativos e de ficção) e dos debates propostos a partir deles, muitas atividades que já fazem parte da prática pedagógica desses cursos podem ganhar em qualidade e dinamismo com o uso da fotografia e do vídeo: apresentação de seminários, relatórios de observações em escolas, prática de ensino supervisionada, realização de teses de final de curso, registro de visitas a instituições, treinamento de monitores e assim por diante. Nesse sentido, pode-se propor, por exemplo, aos estudantes a realização de pequenos ensaios fotográficos ou videográficos que abordem conteúdos trabalhados em sala de aula, tais como diversidade cultural, relação família/escola, dificuldades de aprendizagem,

transposição didática de conteúdos curriculares, organização e gestão escolar, relações de gênero na escola, entre tantos outros [curioso perceber o quanto a autora destaca temas de ordem mais geral, até mesmo com caráter filosófico, que perpassam os conteúdos dos filmes, músicas ensaios fotográficos, etc]. Isto é, ao invés de nos restringirmos exclusivamente aos textos escritos, deveríamos propor e ensinar a realizar trabalhos e experiências que envolvam o uso de registros em imagem ou imagem-som e discutir, coletivamente, as técnicas e o modo de realização desse tipo de material de forma a que possa ser tomado como fonte de informação e de produção de novos conhecimentos. (DUARTE, 2010, p.2)

Neste sentido é que destaco autores como: Monica Fantin, Marcos Napolitano, Rosália Duarte, Inês Assunção Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes, que defendem a interface entre a escola e o cinema. Destaco em especial o uso do cinema, pelo motivo de ter escolhido essa ferramenta enquanto um dos elementos centrais da minha prática investigativa (naquilo que chamei de “Oficina do Tempo”¹); por comungar da idéia de que o cinema é uma expressão comunicativa que tem na mente humana a matéria prima para o seu fazer artístico² por meio da organização de um conjunto de linguagens também artísticos (pois o cinema pressupõe música, fotografia, literatura, etc.). Por fim, insisto no uso do cinema, por ser um grande apreciador de filmes e ter um grande fascínio por esse veículo de comunicação que otimiza de forma exuberante a multiplicidade narrativa, o que acaba “propondo relações de conteúdo/linguagem” (NAPOLITANO, 2005, p.15) favoráveis à ação educativa. Desta forma: “A constatação da importância do cinema por si só, qual seja, a necessidade de 'formarmos' a sensibilidade e as capacidades das crianças e jovens para melhor usufruírem e sentirem esta arte e outras, não desconhece nem

1 Retomo o desenvolvimento desta investigação no capítulo seguinte.

2 Idéia argumentada parte da leitura que J. Dudley Andrew faz do teórico Hugo Münsterberg, já no início do século XX.(2002)

desconsidera seu caráter pedagógico e até mesmo didático. (TEIXEIRA & LOPES 2003, p. 11).

No capítulo anterior, apontamos as amarras que determinavam e legitimavam o saber escolarizado, destacamos o peso que essas estruturas exerciam em professores e alunos. Como a investigação de meu trabalho de pesquisa precisava se ver livre dessas amarras para observar sem pré-conceitos as histórias de alunos em suas trajetórias escolares (e mais precisamente as suas relações com o tempo institucional da escola)¹, optei pelo uso de filmes, músicas e momentos de escrita livre. A apreciação desses materiais artísticos e a produção autoral dos participantes da oficina serviram para transportar o grupo (composto por alunos e também a minha figura de professor/pesquisador) para momentos de um tempo outro, onde estivéssemos o mais livres possível do jugo do formalismos e rituais escolares. O espaço da Oficina do Tempo funcionaria como uma embaixada onde as palavras e histórias reais de cada um não seriam deslegitimadas, consideradas “tempo perdido”, diante de uma lógica que aponta para o futuro, insensível à experiência das pessoas.

Os relatos dos alunos deveriam ser preparados para que o peso dos saberes institucionais fossem suavizados, para que aqueles sujeitos se permitissem ver como autores de suas próprias histórias de maneira desapegada de uma cultura do tempo própria do espaço escolar. Que seus olhares sobre as expectativas, desejos e curiosidades relacionadas à escola, bem como as suas amarguras e impedimentos, pudessem se ver livres da idéia do atraso, do fracasso escolar. Arroyo destaca o quanto essa experiência humana de nos enxergarmos de fora de imagens e tempos cristalizados possui muita intimidade com o fazer artístico. Muito mais do que “capturar a realidade”, a arte tem o poder de ressignificar o que está posto. Desta maneira, vi na apreciação de obras de arte um caminho possível para o desenvolvimento de narrativas de sujeitos onde a leitura subjetiva de autores consagrados (como Chaplin, por exemplo) os inspirasse. Inspiração para que o grupo participante da oficina do tempo pudesse relatar suas trajetórias de encontros e

1 Retomarei os objetivos mais específicos dessa prática investigativa nos próximos capítulos.

desencontros com a escola do ponto de vista de suas memórias, suas experiências, sua cultura. Que a cultura do tempo instituída pelos ritos escolares não fosse um impedimento às narrativas livres de estereótipos, livres da idéia do “aluno ideal”, do “tempo certo para os estudos”. Neste sentido, “Aproximar-nos da literatura ou do cinema pode ser um caminho para aproximar-nos das trajetórias humanas de alunos e mestres.” (ARROYO, 2009, p.295).

O uso em especial do cinema em contexto educativo deve se cercar de certos cuidados. Um preparo mais minucioso por parte do professor/mediador na seleção das obras de arte não pode ser desconsiderado. Como o intuito da Oficina do Tempo era o de desestabilizar estereótipos, foi preciso buscar um filme onde houvesse, ao mesmo tempo, uma leitura singela, cativante, que rompesse com as fronteiras da racionalidade científica e invadisse o território do emotivo, mas que tivesse também uma carga de leitura crítica do entorno objetivo. Algo que nos clareasse a idéia de que:

(...) mesmo reconhecendo que o uso do cinema na sala de aula procura relacionar a escola à cultura cotidiana mais ampla, esse tipo de atividade não deve se diluir nela, [...] É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas, além do puro lazer, fazendo a ponte entre a emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando a aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (NAPOLITANO, 2005, p.15).

Desta maneira, o filme escolhido não poderia prescindir de uma carga reflexiva sobre o “estar no mundo” alienado pela força de uma cultura do tempo própria da modernidade. Buscávamos favorecer uma reflexão que nos remetesse a questionamentos sobre a ausência de

memórias, traços identitários e tempos de vida dos alunos na constância de práticas escolares; dimensões tão humanas e que não deveriam deixar de fazer parte da tarefa educativa. Neste sentido, Arroyo nos lembra que os anti-heróis, menos carregados de virtudes idealizadas e mais cheios de humanidades, podem falar com muito mais propriedade dessa possibilidade de se fazer presente em um mundo que nos cobra metas e tenta homogeneizar trajetórias de vida (e no caso específico da escola, “trajetórias certas ou erradas”). Por isso, pensei no uso do filme *Tempos Modernos* (CHAPLIN, 1936) supondo ele pudesse instaurar um debate sobre o sentido de pertencimento daqueles sujeitos ao espaço escolar, sentido esse tão necessário ao relato de suas experiências.

Na obra de Chaplin, o personagem principal, que parece fazer uma singela “caricatura” do insigne humano (uma vez que é exageradamente a representação de inocência, humildade, caridade, etc.) nos mostra de maneira irônica e ao mesmo tempo lírica o quanto a lógica da modernidade (e no nosso caso em especial, o *tempo da escola*) tem deixando de fora tantos sujeitos que não se adaptaram, ou mesmo resistem a uma desumanizada cultura do tempo. Teixeira e Lopes (2003) propõem um rico diálogo entre o cinema e as relações humanas que constantemente fazem parte da sala de aula. Eles destacam a importância de um cinema que dê o sentido aos tantos dilemas enfrentados em nosso trabalho docente, uma vez que ali são contadas, de maneira eloqüente (consequência da arte cinematográfica), as trajetórias de tantos anti-heróis que transitam também no espaço escolar.

Um dos filmes referidos por Teixeira e Lopes (2003) é *Sarafina* (ROODT, 1993) onde observamos os desafios e as lutas de uma adolescente, pobre, negra, dotada de todas as características que a empurrariam à sombra de estereótipos negativos, de olhares taxativos e preconceituosos sobre sua negritude, condição social, gênero. Entretanto, o que observamos naquela personagem é uma corajosa busca por valores, inspirada pela figura de Nelson Mandela, o que acaba nos mostrando que diante dos desafios impostos pela escola, deveria haver espaço para olhares que vão além das limitadas classificações entre alunos rápidos ou lentos, interessados e desinteressados e disciplinados ou indisciplinados.

Outro belo exemplo de filme, onde observamos anti-heróis que

nos cativam e nos tocam, é *Filhos do paraíso* (MAJIDI, 1997). Observar a narrativa de uma dupla de irmãos que tenta se equilibrar entre a pobreza e as rígidas regras escolares, uma vez que precisam dividir o único par de sapatos para não “não perderem a hora” da entrada na escola, desautoriza frases tão corriqueiras em contextos escolares como: “os alunos não se esforçam”, “não querem saber de estudar”. Esses exemplos de filmes, assim como outros comentados no livro organizado por Teixeira & Lopes, surpreendem por mostrar aproximações entre sujeitos, tão parecidos com tantos habitantes não ficcionais das salas de aulas, e a luta para serem reconhecidos em um contexto de exclusão. Luta que passa pelo reconhecimento de suas identidades, de suas experiências e de seus tempos.

Arroyo também indica essa dimensão humana captada pelas artes quando destaca obras literárias que se voltam para imagens mais próximas de tantos alunos e professores. Comentando o trabalho de leitura de materiais artísticos, com um grupo de professores e alunos sobre representações de tempos de vida distintos (juventude, maturidade e velhice) o autor apresenta suas reflexões sobre o livro *Peixe dourado* (Le CLÉZIO, apud. ARROYO, 2009). Nesta obra, as figuras centrais são também uma menina negra e uma senhora no crepúsculo da vida. Novamente dois anti-heróis, que segundo a lógica da escola que prepara para o futuro, não mereceriam maiores atenções ou investimento: a primeira, pelo fato de carregar as marcas do fracasso escolar; e a segunda, por não dispor de um futuro no qual investir, tendo em vista a sua idade. Essa lógica perversa, frequentemente presente no contexto escolar, começa a ser questionada quando nos deparamos com olhares mais humanos desvelados pela arte na figura desses belos anti-heróis.

Essas imagens chocam a cultura docente e escolar tão familiarizadas com imagens heróicas, épicas, desde as histórias infantis. Há tantos anti-heróis nas nossas salas de aula vivendo cada ciclo da vida, da aurora ao crepúsculo! Aproximar-nos da literatura ou do cinema pode ser um caminho para aproximar-nos das trajetórias humanas de alunos e mestres. (ARROYO, 2009, p.95)

Embora as passagens escolares desses sujeitos não aconteçam da forma prevista pela racionalidade científica, a lógica escolar insistentemente teima em construir imagens de alunos que refletem uma concepção linear dos tempos escolares. Contudo, o que se observa são trajetórias repletas de impedimentos, encruzilhadas, idas e vindas, de esforço para cumprir as exigências das convenções escolares, muito mais do que a imagem idealizada de um percurso constante e sempre contínuo. Desta forma, uma boa obra de arte cinematográfica é aquela que nos toca, uma vez que ativa instâncias emocionais próprias do viver humano e ao mesmo tempo permite que “[...] nos contemos a nós mesmos, nos vejamos e julgemos.” (ARROYO, p. 286)

Assim como os exemplos citados, o filme de Chaplin possui essa característica de falar-nos através de sentidos mais refinados. Não somente o olhar, o enxergar cinema, mas sobretudo o sentir cinema. Uma dimensão de construção de sensibilidades e de inteligências que dialogam com uma pedagogia formadora a partir do subjetivo, muito mais do que uma idéia de educação para aquilo que já está posto no mundo, algo que está fora de nós e de que devemos “correr atrás” sob o risco de ficarmos “de fora”. Neste sentido, Larrosa nos adverte para o risco de estarmos construindo um modelo de educação esvaziado de experiências:

[...] uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem. Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. (LARROSA, 2010, p. 28)

Penso que o cinema nos ajuda a construirmos pontes entre a escola e os seus sujeitos. Um aprender a chegar, “[...]o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as

coisas[...]”, uma formação humana para a travessia – como nos sugere Jorge Larrosa (2002, p.24). Desta forma, a relação entre cinema e educação ganha um outro sentido, diferente da mera aquisição de informações mediadas por ferramentas tecnológicas. O uso de obras cinematográficas em contextos educativos, a partir de uma escolha criteriosa, deve servir de mote para aprendizados que nos ajudem a dar sentido à experiência; para que essa última não seja algo que passa, mas sim algo “que nos passa” (LARROSA, 2002). Um saber onde os conteúdos aprendidos na escola não sejam um fim em si mesmos, mas sim “caminhos para”. Inclusive para descobertas íntimas desses sujeitos, que buscam na escola respostas para suas questões existenciais, filosóficas, políticas e também no âmbito do mundo do trabalho (sendo essa, não a única, mas somente mais uma das tantas questões que mobilizam os sujeitos da escola). Assim Lopes nos lembra que devemos “Pensar o cinema como forma artística que se apresenta ao espectador como real; que este seja o ponto de partida para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais.” (LOPES, 2007, p.29)

Até agora, destaquei alguns argumentos que justificam a aproximação entre a arte do cinema e educação, no contexto das preocupações que são o foco desta pesquisa, e também a escolha do filme *Tempos Modernos* para o desenvolvimento de minha pesquisa de campo (Oficina do Tempo). Entretanto, não posso deixar de comentar o quanto a vontade de oportunizar um tempo para a apreciação da obra de Chaplin foi um dos fatores para a escolha do filme. Essa dimensão da oportunidade tem uma força muito grande dentro de uma educação de jovens e adultos. Diante de uma conjuntura de escassos recursos culturais, da dificuldade em se ter acesso a obras que fazem parte de um patrimônio da humanidade, o espaço escolar ganha uma importância redobrada. Encontra mais uma oportunidade de laço significativo entre mídia e educação, na medida em que se aproxima de mais uma das acepções do conceito de experiência em Larrosa: “[...] como lugar de chegada ou como espaço do acontecer [...]” sugerindo um local privilegiado para **estar em presença de**. Desta forma, a escola assumida enquanto um espaço de descoberta vai ao encontro de uma das características ontológicas da humanidade: a curiosidade. Diante dessa

minha inclinação, de ver escola também como espaço da descoberta, reconheço as palavras de Marília Pontes Sposito: “Permaneço nas fronteiras do entretenimento, do lazer, das possibilidades de conhecer os produtos da cultura imagética e dos múltiplos espaços da experiência que fazem de cada filme assistido uma possibilidade de reflexão sobre a existência humana”. (SPOSITO, 2009, p.10)

Como local privilegiado para a apresentação de bens culturais, que, de outra forma talvez nunca chegassem àqueles sujeitos, uma pausa nas ininterruptas rotinas escolares já valeria a pena, no meu ponto de vista, como pretexto para fruição da poesia de Chaplin. É nesse “valer a pena”, que mobiliza inclusive o retorno de tantos jovens e adultos aos bancos escolares, é que a arte se transforma em notável espaço de formação humana.

5 OFICINA DO TEMPO.

O trabalho de pesquisa realizado durante o período de onze a dezessete de maio de 2010, que convencionamos chamar *Oficina do Tempo*, partiu das minhas inquietações enquanto professor curioso e interessado nas práticas que vem acontecendo dentro da EJA. Percebendo a minha vontade para a pesquisa, e a minha inserção profissional nos quadros da Prefeitura Municipal de Florianópolis, vi a necessidade de realizar um estudo dirigido com uma turma de jovens e adultos da região do Morro das Pedras. Um estudo onde as vozes, memórias e narrativas da relação que esses sujeitos pesquisados poderiam/gostariam de ter com a escola, não estivessem silenciadas por cristalizações de um sistema escolar. Sistema esse em que “[...] calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação e reprovação e repetência [...]” (ARROYO, 2009 p. 192) estabelecem um jeito de pensar a educação como um espaço que já está posto, esvaziado do diálogo e independente de seus sujeitos. Neste sentido:

Pensar a Educação de Jovens e Adultos sem levar em conta este processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade avançada, [e também dos jovens de EJA] tentam retornar à escola é um grande equívoco. Trata-se de um grande equívoco político seguido de uma preocupante incompreensão pedagógica. (BARCELOS, 2006, p.35)

A lógica temporal institucionalizada, denunciada por Arroyo, foi o ponto de partida para o estudo daquele grupo de alunos. Entretanto, a suspeita que eu tinha de que o interesse dos alunos em se reaproximar da escola não se resumia à conclusão de séries não cursadas, à aquisição de conteúdos disciplinares não memorizados, à retomada de “tempos perdidos”, foi um dos elementos norteadores das análises que fiz sobre

os dados colhidos durante a pesquisa. Essa desconfiança, tão própria da atividade da pesquisa, e que não poderia faltar no olhar de todo aquele que se debruça sobre as cada vez mais turvas relações presentes no espaço escolar, é apontada de forma bastante significativa pelo estimado professor Paulo Meksenas:

Saber duvidar dos aspectos publicitários e contidos *na opinião pública*, saber olhar para escola e perceber que sua importância não se afirma em extremos (a instituição que salva ou põe tudo a perder) e desenvolver um senso reflexivo, capaz de localizar as verdadeiras causas dos problemas sociais, são dimensões de uma visão pedagógica nova que, em grande parte, depende da qualidade da formação profissional em educação e das possibilidades de acesso em iniciação científica. (Meksenas, 2002, p.23)

Neste sentido, optei pelo método do *estudo de caso* caracterizado por Meksenas em sua obra: *Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas* (2002), como o mais indicado às reflexões que pretendia e o mais adequado ao trabalho que desenvolvera com aquele grupo em específico, uma vez que:

O *estudo de caso* é definido como um método de pesquisa empírica que conduz à uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. *Análise compreensiva*, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador. Que a pesquisa incide sobre *uma unidade social significativa* significa concentrar a pesquisa em um objeto circunscrito: estudar determinada escola e não o sistema escolar; estudar determinado grupo de jovens, não a juventude em geral [...] (MEKSENAS, 2002, p.218-219)

Desta maneira, um ambiente onde eu fizesse parte integrante da dinâmica do grupo investigado poderia proporcionar situações mais oportunas para a ocorrência de informações pertinentes às análises. Perceber o quanto pesavam sobre suas falas, as construções sociais acerca do tempo, sobretudo aquelas reforçadas pelas experiências escolares que aqueles sujeitos traziam, nos daria maior precisão acerca da análise.

Assim, coordenei uma série de atividades com o intuito de proporcionar a reflexão sobre a relação com o tempo da escola, percepções sobre o tempo em nossas vidas e o papel da escola na construção desta percepção. E, aqui nesse texto, uso a primeira pessoa, pois me coloco enquanto pesquisador e também enquanto participante da oficina: todas as atividades propostas junto aos alunos também desencadearam transformações na minha percepção e prática enquanto professor. Os participantes das atividades eram estudantes do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis – Núcleo: Morro das Pedras (comunidade localizada ao sul da Ilha de Santa Catarina) e a escolha deste grupo específico de alunos foi determinada por um conjunto de aspectos fundamentais para a pesquisa, aspectos mencionados a seguir.

Partindo do pressuposto de que a valorização de narrativas com toda a sua carga de autenticidade e subjetividade seria mais oportuna em um ambiente de confiança e segurança, pensei ser coerente o desenvolvimento da pesquisa com alunos dos quais eu era professor desde o início do ano letivo. O acolhimento desde o período da matrícula (momento que, a meu ver, é bastante revelador das expectativas dos estudantes em relação à escola) e a experiência de ter compartilhado algumas horas de suas vidas durante o primeiro semestre de 2010, acabaram por proporcionar uma atmosfera na qual eu acreditava que a abertura à intimidade dos relatos de suas experiências poderia vir à tona com mais facilidade. Outro fator de fundamental importância dentro do processo da pesquisa diz respeito ao fato de que todos aqueles que ali estavam carregavam histórias de rompimento com processos tradicionais de escolarização. Todos já haviam experimentado algum contato com as práticas e os ritmos característicos das instituições de ensino e traziam consigo referências e marcas de um percurso escolar

interrompido por uma série de motivos, evidenciando de alguma forma certa incompatibilidade com o tempo da escola regular. Muitos dos alunos que chegavam à sede da EJA da região, que funciona na escola municipal José Amaro Cordeiro, tinham sido alunos da mesma instituição durante o ensino regular, no período matutino.

Tendo a EJA, em Florianópolis, uma proposta pedagógica que se estrutura de forma não seriada, a construção das turmas não leva em consideração o agrupamento dos alunos segundo critérios de idade ou de conteúdos escolares que tenham conseguido apreender até aquele momento (basta ter idade superior a 15 anos e o “domínio” da leitura e da escrita). Os alunos formam grupos segundo a afinidade de interesses que revelam no desenvolvimento de uma *problemática* (termo utilizado no contexto da metodologia da EJA em Florianópolis) que envolva algum questionamento ou curiosidade desses alunos e que deva ser investigada por eles. Esse é o processo em que os estudantes, mediados pelas intervenções dos professores, estabelecem a relação com o conhecimento e que desencadeia todo o trabalho pedagógico da proposta em questão. Desta maneira as aulas não são divididas em disciplinas que se intercalam em períodos estabelecidos: os alunos trabalham durante três horas (das 19:00 até as 22:00) sob a orientação de um ou mais professores que circulam por entre os grupos, formados em torno de diferentes problemáticas. Os distintos grupos de alunos são orientados a encontrar os caminhos para a resolução de suas respectivas questões, o que acaba por levar a uma ampliação das possibilidades de saberes que terão de manejar. Tal processo coloca o educando em destaque na construção e na sistematização do tempo para o seu aprendizado. Como cada grupo de estudantes estabelece o caminho que irá percorrer em sua pesquisa, constatamos que nesta modalidade de ensino não há somente um único tempo para a “aquisição” deste ou daquele conjunto de conteúdos (correspondentes ao sexto, sétimo, oitavo ou nono ano do ensino regular), mas sim uma pluralidade de tempos e de ritmos. Segundo Oliveira, entendendo que a capacidade, ou um “saber operacional” (2010) é tão ou mais importante que uma lista de conteúdos convencionais, os professores dividem espaços e organizam o seu plano de trabalho semanalmente, de acordo com as necessidades desencadeadas pelos alunos durante a investigação de suas questões.

Essa metodologia de ensino facilitou ou foi mesmo fundamental em minha intervenção na escola enquanto pesquisador.

A idéia de realizar toda a “Oficina do Tempo” de forma intensiva, sem grandes intervalos entre uma aula e outra, foi uma demanda colocada pelos prazos acadêmicos e institucionais, mas foi também uma forma de possibilitar uma participação consistente dos alunos. Essa espécie de imersão dentro da “Oficina do Tempo” iria demandar uma pausa considerável nas outras atividades desenvolvidas durante as aulas e o meu processo de pesquisa com essa turma dependeria da possibilidade de trabalhar com os estudantes de forma exclusiva e ininterrupta por no mínimo uma semana. A estrutura da EJA se encaixou perfeitamente no meu propósito e penso que seria praticamente impossível realizar esta pesquisa no contexto de uma instituição inflexível quanto aos ritmos e processos organizativos. Penso no quanto uma intervenção por três horas ininterruptas seria perturbadora, em uma dinâmica escolar regular, mesmo que por apenas um ou dois dias. Neste sentido, vejo com muita pertinência as observações de Fernando Hernández ao considerar as propostas pedagógicas baseadas na pesquisa como alternativa de trabalho na educação: “Os projetos de trabalho tratam de superar a gramática da escola que foi definida no final do século XIX e começo do XX, que divide os tempos, os espaços, as disciplinas e os sujeitos de forma hierárquica e seguindo um modelo de controle social que pouco tem a dizer sobre as sociedades atuais.” (Hernández, 2010).

Felizmente, para o desenvolvimento da minha prática junto à turma selecionada, pude contar com o apoio e o consentimento da coordenação e do grupo de profissionais que atuavam na comunidade em questão e que me permitiram o desenvolvimento de toda a prática sem prejuízo de suas atividades junto aos alunos. Eles compreenderam que uma pausa de uma semana no planejamento não implicava reduções ou rearranjos dos conteúdos programados para o ano letivo, implicava somente que aqueles alunos teriam um breve intervalo na realização de seus trabalhos e que os professores poderiam retomar suas intervenções após aquele período. Essa minha intervenção, no meu entendimento, não seria simplesmente uma incômoda perturbação da “ordem escolar”. Estando esses alunos em um ambiente que já tentava romper com

antigas práticas da escola, talvez nossa oficina pudesse ajudar a consolidar a idéia de que outras formas de perceber o tempo escolar também fossem legítimas.

O núcleo em que realizei a pesquisa reúne um total de aproximadamente oitenta alunos, divididos em três salas. Embora o elevado número de matrículas aponte a vontade de retorno aos estudos por parte dos alunos, as inúmeras atividades e responsabilidades da vida adulta acabam por tornar sua frequência bastante irregular. Realizei a pesquisa na turma nº 1, composta por vinte e dois integrantes listados na chamada, contudo o número médio de alunos em cada sessão ficava em torno de quinze, que nunca eram exatamente os mesmos de uma semana para outra. Como a reflexão que eu iria propor dependia da participação desses alunos durante todas as atividades realizadas naquelas noites, seria inviável montar essa prática com intervalos muito grandes entre uma atividade e outra. Intervalos espaçados de muitos dias implicariam uma situação onde teríamos participantes diferentes do momento inicial para os momentos conclusivos da oficina.

A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa tinha a marca da heterogeneidade no que diz respeito a idade e um equilíbrio quanto ao sexo de seus integrantes. Tínhamos desde jovens estudantes que procuravam a EJA como um caminho quase que natural após os inúmeros insucessos no seu percurso anterior de escolarização; até jovens adultos trabalhadores, que viam na EJA a oportunidade que não tiveram durante “o tempo certo” dos estudos; e mesmo pessoas com idade mais avançada (entre 50 e 60 anos de idade) que buscavam a escola enquanto espaço de socialização e de crescimento pessoal. Pelo fato de o curso ser desenvolvido no período noturno, é considerável o número de alunos que procuram a EJA como uma possibilidade de conciliar os estudos com a jornada de trabalho (mesmo os alunos mais novos, embora ainda não estejam formalmente inseridos no mercado de trabalho, contribuem de alguma forma com a renda familiar) e a maternidade (no período da noite acaba sendo mais fácil encontrar algum parente que se responsabilize pelas crianças para que as mães possam estudar). Esses trabalhadores, jovens e adultos, homens e mulheres, pais e mães, tendo vivências tão distintas e conflitantes com o tempo da escola, se colocavam cheios de expectativas e desejos de

serem aceitos naquele universo escolar.

Penso no quanto essa busca pelo pertencimento e aceitação nesse espaço tão sectário e excludente se refletia como uma forma de resistência. Assim, encontrávamos pessoas com histórias de vida diversas, mas que de certa forma se assemelhavam, na medida em que, de alguma maneira, cada uma tinha encontrado uma forma alternativa de sobrevivência em um mundo ditado por regras e ritmos duramente estabelecidos.

Durante conversas informais, eu percebia o quanto a região do Morro das Pedras, em Florianópolis, é composta, em sua grande parte, por moradores que já vivem naquela localidade há algum tempo ou mesmo que são nativos do bairro, sendo comum verificar entre os alunos, exemplos de diferentes gerações, todas pertencentes àquele contexto. Grande parte dos alunos se conhece, ou mesmo são vizinhos. O acelerado processo de crescimento urbano da cidade, característico dos últimos anos, é ali ainda muito recente. Enquanto professor daquele núcleo, eu já havia percebido o quanto as referências culturais daquelas pessoas eram muito próximas à sua vida cotidiana. Percebia o quanto os momentos de lazer, as festas e os demais eventos sociais ficavam circunscritos à localidade. Eram raros os relatos de pessoas que mantinham relação com outros espaços da cidade. Dentre as atividades profissionais dos moradores e também, de maneira geral, dos alunos, encontrávamos funcionários de empresas locais (padeiros, funcionários dos supermercados da região, atendentes de vídeo locadoras, mecânicos, cobrador das linhas de ônibus do bairro, auxiliares de limpeza, entre outras). Havia também pessoas ligadas ao comércio formal (atendentes em lojas da localidade) e também ao comércio informal (como vendedores ambulantes nas praias, principalmente durante a temporada de verão e nos fins de semana). A renda familiar dos nossos alunos ficava em torno de dois a três salários mínimos, o que lhes garantia uma vida simples, porém com o atendimento de suas necessidades mais imediatas. Entretanto, percebíamos muitas carências de ordem imaterial. Os códigos sociais que lhes permitiriam uma participação mais efetiva, mais ampla no que diz respeito ao acesso à cultura, eram o que mais lhes importava. Embora argumentassem de maneira diferente em relação a essa idéia, era nítido que grande parte daqueles que estavam ali viam na

escola muito mais que uma porta de entrada para o mercado de trabalho, inclusive essa última dimensão do papel da escola já era vista com muito descrédito. Um depoimento bastante ilustrativo dessa situação é o de uma colega professora com quem eu havia trabalhado, também na EJA durante o ano anterior, 2009. Ela comentara a fala de um aluno que expressava toda a mágoa que ele nutria contra os comentários que lhe dirigiam durante o período do ensino regular:

“(...) os professores diziam que eu não gostava de estudar e que se continuasse assim não seria ninguém na vida, mas eu sempre trabalhei, já tinha o meu carro e os professores andavam de ônibus (...)”

O comentário bastante ilustrativo desse aluno nos indica o quanto esse argumento - o da necessidade do estudo para vir a “ser alguém” - era desgastado enquanto recurso de atração desses sujeitos à escola. Entretanto eles estavam lá, com as suas experiências, suas histórias e seu tempo, e de alguma forma percebiam que o fato de não se enquadrarem àquela instituição lhes traria a marca da exclusão, uma exclusão muito mais social do que de fato material.

Enquanto professor da EJA em Florianópolis já há três anos, tenho observado momentos marcantes no decorrer do ano letivo. O período da matrícula, realizado em várias ocasiões pelos próprios professores no início do ano, é amparado em um questionário que serve como base para os técnicos da rede municipal. Sendo algumas questões a serem preenchidas de caráter subjetivo e particular, abre-se espaço para uma conversa e um primeiro contato entre professores e esses sujeitos. Durante os momentos em que estive nesse papel, sempre perguntava aos alunos o motivo pelo qual eles haviam retornado aos estudos. Após uma descrição dos inúmeros fatores de impedimento nas “trajetórias normais”, vinha a constatação de que mesmo tendo construído boa parte de suas vidas (criado filhos, conseguido trabalho e o sustento de suas famílias), ainda lhes faltava algo. Na tentativa de responder ao meu questionamento sobre os motivos do retorno ou continuidade na sala de aula, não eram raros os alunos que, de maneira

simples e profunda, respondiam: “Estamos aqui para aprender!”.

Outro momento revelador durante o ano letivo é a proximidade da conclusão do curso. Quando o fim do ano se aproxima, verificamos uma enorme ansiedade e preocupação dos alunos com a cerimônia da formatura. O que para mim significava apenas uma formalidade ou apenas mais um dos rituais característicos da organização da escola, representava para aqueles sujeitos uma celebração de vitória diante das inúmeras negações que apareciam em seus caminhos. Para muitos daqueles, que talvez tenham tido tantas outras realizações e formações fora do contexto escolar, essa seria talvez a única formatura “oficial” de suas vidas.

Esses dados indicam o quanto a escola aparecia como uma instituição paradoxal na vida dessas pessoas, e apontam duas questões substanciais da relação desses indivíduos com as suas experiências institucionais de educação: seu entendimento de que a escola poderia lhes proporcionar um crescimento mais que material, sobretudo um crescimento humano, e também o fato de que se percebiam estranhos aos ritmos da escola, mas ao mesmo tempo eram levados a acreditar que essa “estranheza” era fruto de sua “incompetência”, uma vez que as objetividades e determinações de nossa sociedade moderna apontam determinado modelo de vida como o único possível. Sendo a escola um dos bastiões desse paradigma, era perverso ver as inúmeras tentativas e insucessos desses alunos, que tinham histórias e ritmos de vida tão diferentes, uns dos outros, buscando se enquadrar no modelo apontado pela escola. Desta maneira, a nossa proposta de pesquisa pretendeu instaurar uma reflexão – em conjunto com esses sujeitos - sobre o tempo da escola, sobre outras relações que podemos estabelecer com o tempo, entendendo a valorização de suas narrativas como elemento importante na construção de outras possibilidades, e talvez de uma outra relação com o tempo dentro da organização da EJA.

5.1 Sensibilização: Metáforas do tempo

O debate sobre a percepção do tempo não poderia ocorrer sem que houvesse uma preparação; era preciso criar uma atmosfera favorável, a partir de algo que fosse próximo aos alunos. Aproveitando termos tão recorrentes durante as conversas iniciais do momento da matrícula, bem como em várias ocasiões ao longo do convívio escolar, percebemos que seria possível partir de alguma coisa já sabida, conhecida e concreta, que ajudasse a instaurar uma discussão complexa, que, a princípio, parecia tão distante desses alunos.

Dentre as atividades sistematizadas pelo grupo de professores que fazem parte do núcleo de EJA investigado, vale destacar uma prática onde os alunos são convidados a socializar, na primeira hora das segundas-feiras, algum material produzido durante o fim de semana anterior. Essa atividade é conhecida como o momento de “socialização das horas de produção externas (HPE's)” A escolha do material que pode ser produzido é completamente livre, e a socialização é opcional. Os alunos podem trazer um texto que escreveram sobre um filme assistido, um comentário sobre alguma reportagem, um desenho de alguma realidade que os tenha mobilizado (como um desenho da ressaca e da destruição ocorrida na praia da Armação em maio daquele ano, para citar um exemplo), ou qualquer outra atividade que eles entendam como algo de valor e que mereça ser compartilhado com colegas. Esses momentos acabam sendo muito ricos e de trocas com os alunos, e os professores utilizam aquelas produções para estimular o debate e também para introduzir uma série de novos conhecimentos. São trabalhados alguns conteúdos muito semelhantes àqueles desenvolvidos no ensino regular, mas agora preenchidos de sentido. Sobre o desenvolvimento dessas **horas de produção externa**, vale o destaque ao texto *A pesquisa como princípio educativo* (Oliveira, 2004), que orienta toda metodologia e um conjunto de práticas da EJA no município de Florianópolis. Segundo o autor, as HPE's:

[...] são aquelas [...] realizadas fora do horário

escolar.

Professores e alunos deverão combinar a forma de apresentação e avaliação dos resultados das produções nessas horas.

Sugestões de atividades podem ser consideradas horas não presenciais (o mesmo que HPE):

- Participação em atividades sociais, culturais, e esportivas na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatros, música);
- Leitura de livros, jornais e revistas;
- Síntese de filmes assistidos ou programas de televisão;
- Ida a cinema, teatro;
- Participação em associações comunitárias;
- Ida a cursos e palestras diversos;
- Realização de atividades propostas pelos professores (atividades de casa, pesquisas na comunidade, entrevistas);
- Passeios, saídas programadas a museus, parques, etc. (OLIVEIRA, 2004, p.35)

Em uma das minhas participações enquanto professor da turma nº 1, em um episódio de socialização de HPE's, presenciei a leitura de uma poesia escolhida por uma aluna que tinha como título "A distância entre a cabeça e o coração". A aluna dissera que não sabia ao certo de onde tirara aquele texto, dizendo apenas que o havia encontrado em um livro e que tinha gostado muito daquelas palavras. O texto lido pela aluna descrevia a difícil tarefa que o autor encontrava ao tentar representar por meio de palavras os sentimentos que tinha guardado dentro de si; o texto ainda falava da nobre tarefa dos poetas que dominavam sua arte de forma tão peculiar. Vi ali a oportunidade de trabalhar com a idéia de metáfora. Ao perguntar o que significava para eles o título da poesia trazida pela colega, notei que alguns alunos

faziam certa confusão, ao realizar uma leitura literal da frase “A distância entre a cabeça e o coração”. Não percebiam que falávamos de uma distância que não poderia ser medida por centímetros ou palmos, segundo alguns deles. Comentei que esse era um recurso de linguagem que nos auxiliava na comunicação e que não era um privilégio dos poetas (embora esses tivessem amplo domínio dele). Citei metáforas que aparecem de forma corriqueira, como as expressões “cabeça de bagre”, “você é o sol da minha vida”, dentre outras. Os alunos começaram a perceber que as metáforas estavam em diversos lugares como: em suas músicas prediletas, nas manchetes de jornais, em programas de televisão, etc. Citamos inclusive o exemplo da personagem de um programa humorístico bastante conhecido dos adolescentes: “A mulher melancia”, metáfora que identificava a dançarina do programa enquanto objeto de representação erótica. Embora grosseiro, o exemplo era bastante acessível aos alunos, e os ajudava a perceber que poderíamos alterar o sentido das palavras produzindo um sentido novo.

Percebi que o uso de metáforas seria uma boa porta de entrada para nossa “Oficina do Tempo”. Desta maneira, o caminho escolhido para esse início foi o uso de cartas destinadas aos alunos; cartas onde escrevi de próprio punho (estratégia planejada para que a atividade não tivesse a marca da impessoalidade) algumas frases e expressões corriqueiras desse nosso mundo caracterizado pelo ritmo alucinante, onde o tempo aparece quase sempre como algo fugidio, ou por vezes, até mesmo um algoz (lembrando que essas frases eram inspiradas em depoimentos que os próprios alunos faziam quando chegavam nos quadros da EJA). Neste sentido, cada aluno foi convidado a iniciar a oficina retirando um envelope de uma caixa e lendo para a turma o conteúdo da carta. Dentre as frases destacadas, encontravam-se as seguintes expressões, entendidas como metáforas do tempo no cotidiano contemporâneo:

“Nem vi o tempo passar...”

“Quero recuperar o tempo perdido!”

“Perdi a hora!”

“O tempo passou num piscar de olhos.”

“Perdi a noção da hora.”

“O tempo voa!”

“Estou correndo atrás do tempo perdido”

“Estou aqui para ganhar tempo!”

A cada carta retirada da caixa, os participantes da oficina eram convidados a ler em voz alta a frase que tinham em mãos e a dizer se aquela frase lhes era conhecida, ou mesmo se já tinham feito uso dela em algum momento de suas vidas. As respostas foram unânimes em apontar a relação familiar de todos com aqueles dizeres e como essas expressões se colocavam como corriqueiras na vida de todos. Essa resposta já era esperada, na medida em que escolhi propositalmente frases que povoavam as entrevistas de matrículas desses alunos no curso da EJA.

A sequência da atividade foi um debate sobre as referidas expressões. Quem as inventou? Elas sempre existiram? Em que momentos nós as utilizamos? O refletir sobre esses questionamentos inaugurava a percepção de que a idéia de tempo, que prevalecia entre eles, até então, aparentemente naturalizada, acabada e única, poderia ser outra. Dos alunos mais velhos vinham os comentários de que na época de seus pais e seus avós, as pessoas não eram tão “estressadas” com o tempo e que as suas atividades diárias cabiam todas dentro das mesmas vinte e quatro horas que compõe também os dias de hoje. Os alunos também foram sagazes em responder, até com certa segurança que as metáforas expressadas nas cartas foram construídas por homens do nosso tempo, “provavelmente por alguém preocupado em ganhar dinheiro!” (Marcelo). Desta maneira, começávamos a arrancar aquela versão cristalizada do tempo e instaurada pela modernidade. Sendo a percepção do tempo uma realidade social e historicamente construída, começava ficar claro que outras possibilidades se abriam diante da

versão com a qual nos acostumamos a ver o mundo. O tempo linear, característico da modernidade e institucionalizado na escola começava a ser, mesmo que timidamente, questionado.

5.2 Ressignificação: O tempo da arte, um outro lugar

Dando prosseguimento às atividades da “Oficina do Tempo”, outra tarefa foi desenvolvida, com o intuito de ressignificar a construção de uma idéia de temporalidade, que de tão insidiosa em seu fluxo sempre contínuo, nos angustia e nos faz “prisioneiros do tempo”. Se, na primeira atividade, metáforas de um tempo que nos assusta e nos escapa foram apresentadas como exemplo de um ritmo de vida com o qual nos acostumamos, agora outras metáforas seriam apresentadas. Os objetos geradores dessa ressignificação do tempo seriam composições musicais de artistas que conferem ao tempo um outro papel, um outro lugar em nossas vidas.

Nesta etapa da “Oficina do Tempo”, eu percebia o quanto seria importante trabalhar elementos que permitissem uma escuta mais acurada e sensível às sutilezas da forma estética e dos significados proporcionados pelas músicas. Tendo vivenciado várias experiências com o grupo desde o início do ano, já havia presenciado algumas situações de frustração de alunos e também de professores em momentos de apreciação de eventos artísticos, como por exemplo: mostras de filmes, e saídas para festivais de teatro em espaços da cidade. A frustração aparecia, sobretudo, diante de trabalhos realizados em sala de aula onde, por exemplo, músicas vindas de contextos diferentes (na maioria das vezes, escolhidas por algum dos professores do núcleo) não correspondiam às expectativas de encantamento. Essas expectativas, que eram dos professores (na medida em que seu gosto musical fosse compartilhado pelos alunos) e também dos alunos (no momento em que esses esperavam músicas novas e que fizessem algum sentido para eles), se esvaíam quando algum professor trazia uma música, impondo seu gosto, sem se dar ao trabalho de fazer prévia mediação. Desta maneira, eu tinha em mente o quanto seria fundamental um trabalho de preparação para a escuta das canções escolhidas. Sabia que tecer expectativas para a apreciação das músicas, partindo do meu ponto de vista, seria a certeza de insucesso. Essa constatação me apontava, com cada vez mais clareza, que os gostos que tecemos, aquilo que ouvimos

ou não em uma música, não é meramente uma expressão das individualidades, mas uma questão de aprendizado, e se pode ser aprendido, deve fazer parte da escola.

As obras escolhidas foram selecionadas, pois atendiam ao propósito de levantar o debate sobre a relação que estabelecemos com o tempo, mas, além disso, eram canções que são particularmente significativas de momentos de minha vida e da minha própria experiência com o tempo, desta maneira o que eu apresentava àqueles alunos era também o reflexo de parte da minha experiência. Embora, a escolha das músicas tivesse partido também de um elemento particular e subjetivo, apostei que esse fato não comprometeria o desenvolvimento da oficina, uma vez que a responsabilidade do professor enquanto mediador de experiências passa também pela sinceridade com que escolhe aquilo que disponibiliza aos alunos. Eu acreditava na possibilidade de uma troca, em que aquelas músicas, tão ligadas à intimidade da minha experiência, passariam a ser transformadoras de tantas outras experiências por parte daqueles alunos.

Desta forma, apontei o meu olhar e meu entendimento para aquilo que via de belo naquelas músicas. Destaquei os detalhes de sua poesia e o encontro das palavras com a melodia. A percepção dos instrumentos musicais, as suposições sobre a maneira com que os artistas os escolhiam para tornar cada música um encaixe preciso desses vários elementos. Todo esse detalhamento prévio à apreciação das canções teve o efeito de instigar a curiosidade e exercitar olhares e escutas, que para a maioria daqueles alunos, eram novos. Essas percepções, que envolvem diretamente um trabalho de formação estética, (como disse o professor Lopes, quando se referiu a necessidade de uma “alfabetização dos gostos”¹) foram fundamentais ao trabalho que se desenhava. Neste sentido, a autora Ana Mae Barbosa (2002) defende a idéia de uma educação artística, ou uma formação da estética do gosto com um sentido mais amplo, dando “Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra e a contextualização histórica, social, antropológica e estética da obra.” (p.24)

1 Palestra na Mesa Redonda “Educação e Cinema”, Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, julho de 2010.

Dentre os autores e obras escolhidas para tal tarefa, contemplamos o compositor e cantor Fred Martins com a música *Tempo Afora* (2007). Sua música nos faz um convite a conhecer um outro lugar, um lugar de ternura, livre de mágoas e dores, propondo, no intuito de encontrá-lo, que dispuséssemos de “todo o tempo do mundo, do mundo afora”. Trabalhamos também com a música *10 contados* (2005), da cantora e compositora Maria do Céu. A obra retrata a situação de uma pessoa que espera o retorno de um grande amor, e nesse caso esse tempo se transforma em outro. O tempo de quem vai é diferente do tempo de quem espera e para que a dor da espera seja ludibriada é pedido às “entidades do tempo” que os segundos, minutos e horas levem em conta os suspiros daquele que padece da dor do amor. Por fim, utilizamos a música *Sobe o Tempo* (1994), composição de John Ulhoa da banda Pato Fú. Nessa obra percebemos um pedido de trégua do embate diário que travamos contra o tempo, convidando-o a ser nosso amigo.

Para a apreciação e debate que ocorreria a partir das músicas, os participantes da oficina receberam cópias das letras para o acompanhamento das canções, onde deveriam grifar versos que identificavam uma outra visão do tempo, outras metáforas, “diferentes do tempo da correria, não é, professor?”, como me indagara Fernando (um dos meus alunos e integrantes da oficina do tempo). Fomos anotando no quadro os dois trechos que mais foram grifados de cada música:

<i>Tempo Afora</i>	<i>10 Contados</i>	<i>Sobre o Tempo</i>
1 “tenho o tempo do mundo, tenho o mundo afora”	1 “Meu amor, não se atrase na volta, não”	1 “Tempo, tempo mano velho”
2 “onde a água mole perfura a dura pedra da mágoa”	2 “Já me foi verificado que nem mesmo haverá segundos”	2 “Tempo amigo, seja legal”

Os termos destacados foram importantes para avaliar o quanto os alunos me acompanhavam na compreensão de que a temporalidade que estamos acostumados a vivenciar poderia ser outra e que, portanto a percepção de tempo não é absoluta, podendo ser modificado o

significado que damos a ela. Embora tenhamos conseguido que a atividade funcionasse, trazendo novas metáforas, o momento mais significativo e instaurador de um “outro tempo”, foi o prazer que aqueles alunos demonstraram em apreciar as músicas escolhidas. Todos permaneciam concentrados e demonstravam grande satisfação durante aqueles momentos. Quando terminei a apresentação das canções, foram vários os pedidos para que fossem tocadas novamente. Após escutarmos as músicas algumas vezes, sugeri que iniciássemos os trabalhos. Nesses momentos algumas frases como: “aaaaah, professor, já acabou?” indicavam que essa etapa da oficina do tempo superara as minhas expectativas. Mais do que levar um novo conteúdo àqueles alunos pude constatar de maneira reveladora e pujante, o potencial da arte enquanto elemento capaz de realmente “parar o tempo”. O prazer, contido na apreciação e no potencial de descoberta trazido pela arte, tão dissonante em relação ao tempo da escola e ao seu caráter didatizante, me indicava que estávamos fazendo algo que valia a pena.

5.3 Tempo vivido não é tempo perdido

Seguindo com a oficina, continuamos os procedimentos de análise e discussão a respeito das formas de percepção e contagem do tempo. Para essa tarefa pensei, juntamente com a professora e orientadora, na elaboração de estratégias que inspirassem narrativas aos sujeitos, observando como essas histórias surgem à margem de qualquer pré-determinação de temporalidade imposta. Essas histórias particulares e subjetivas, embora carregadas de estigmas e desautorizações por parte de um ordenamento temporal pré-estabelecido (“Eu fiz tudo no tempo errado!” - afirma Douglas), são reais e pujantes enquanto alternativas de sobrevivência dessas pessoas. Uma escola alheia à essas narrativas, que aponta como tempo perdido essas trajetórias e que enxerga somente uma meta, uma expectativa futura e não as trajetórias de vida desses sujeitos, reforça a máxima de que devemos nos adaptar aos ritmos desses novos tempos ou estaremos fora, “no tempo errado” (usando as palavras do aluno Douglas). Estar fora, para esses alunos, significa necessariamente estar excluído da possibilidade de educação.

Buscando questionar a lógica ou propondo repensar a idéia de que existe apenas um tempo oficial e legítimo para o aprendizado, utilizamos uma estratégia que mobilizasse os alunos na retomada de suas narrativas. Nessa altura da oficina do tempo, os alunos já percebiam que suas histórias poderiam ser ditas do alto de um sentimento de orgulho e vitória, e não mais como aquilo que sempre lhes foi sugerido, um empecilho ao tempo legítimo e “natural” da escolarização.

A metodologia implicada nessa atividade valeu-se de objetos geradores que remetessem à memória e à forma com que esses indivíduos percebiam, de maneira subjetiva, o tempo de suas vidas. Assim, dispus em uma mesa uma quantidade de utensílios que levei pensando que poderiam despertar lembranças dos diversos momentos de vida de cada um. Um porta-retratos, um calendário, um celular, uma boneca, um macaquinho de pelúcia, uma agenda, um diário, livros infantis e histórias em quadrinhos serviram como ponte entre aquilo que

lhes fora importante e marcante no curso de suas vidas e aquele momento de retorno à escola, quem eram esses sujeitos.

“Vivia na ansiedade de ficar mais velho e quando passa, quando você consegue ficar mais velho, quando você chega lá; aí quer voltar.” (Douglas, ao escolher o brinquedo de pelúcia).

“Para mim o retrato é importante, o tempo que a gente passa com a família (...) guardo todas as fotos, guardo tudo! Revejo os meus filhos pequeninhos, mostro para o meu mais novo o momento em que eu estava grávida dele (...) É a lembrança que a gente guarda. (Luciana ao escolher o porta-retrato).

“O celular, professor! Os meus contatos!” (Fernanda, ao se referir à agenda telefônica do aparelho, que marca os namoros de ontem e de hoje).

“Meu calendário é todo riscado, lembro dos aniversários, compromissos pagos e os que ainda falta pagar” (Lúcia, ao pegar o calendário).

“Uso o celular, fico vendo as fotos das baladas que já fui. Sempre tiro foto!” (Fernando, falando de boas lembranças registradas por fotografias contidas em seu celular).

“Música, sou fanática por música, passo o dia com o rádio ligado. Lembro também das músicas de quando eu era adolescente.” (Jéssica).

As histórias, brevemente mencionadas aqui, demonstram todo um enredo constitutivo de identidades dessas pessoas, enredo esse que muitas vezes não é incorporado, ou simplesmente não faz parte do currículo da educação tradicional; não faz parte do tempo da escola. Reconhecer essas narrativas é possibilitar uma educação que abre espaço para esses fazeres e vivências “marginais”.

Outro dado importante que pude observar nessa atividade é que

os alunos estavam de fato envolvidos e gostando de rememorar coisas boas ou significativas de suas vidas. Em algumas outras situações e dinâmicas que eu já tinha presenciado com alunos de EJA em anos anteriores, pude constatar que esses buscavam alguma passagem de suas vidas para justificar “o atraso”, “a falha”, “o erro”. Pude notar uma situação em que esses sujeitos se viam como vítimas, não de uma estrutura social e de ensino que os excluía, mas de suas próprias trajetórias. Nessa situação, podíamos perceber o quanto as suas narrativas eram contadas quase como um pedido de perdão e uma súplica por ingresso àquilo que lhes é de direito. Contudo, para a minha surpresa, os depoimentos que surgiram na Oficina do Tempo mostravam os alunos da EJA com uma outra postura. Não contavam suas histórias para que tivéssemos compreensão, ou mesmo um sentimento de pena por não terem estudado no “tempo certo”; contavam momentos felizes, dos quais tinham orgulho, e embora tivessem experimentado essas vivências no período em que “deveriam” estar na escola, hoje essas memórias eram constitutivas de suas identidades. Suas experiências de vida certamente lhes tinham ensinado muito, e estavam sendo reconhecidas na sala de aula.

Naquele momento, me questionava se havia em minha memória, durante toda a minha vivência em contextos escolares (dos meus anos enquanto professor e mesmo como aluno), momento de abertura para lembranças e narrativas trazidas de fora dos muros da escola. Percebia que, nas minhas recordações, os momentos de socialização de histórias estavam ligados aos mecanismos de organização escolar. Peguei-me relembando das inúmeras reuniões de professores em que participei, onde as histórias dos alunos eram levantadas para justificar faltas, reprovações, indisciplinas, etc. Histórias que serviam para justificar o insucesso de alunos e, sobretudo, de nós professores frente às dificuldades do trabalho pedagógico em um ambiente de tempos, práticas e fazeres pré-concebidos e inflexíveis.

Pensando sobre os espaços que os alunos geralmente tinham para expressar as suas histórias, também me vi cercado de lembranças em que os estudantes procuravam os professores em momentos de dificuldades em suas trajetórias discentes. Novamente, as suas histórias eram contadas para argumentar suas “falhas” enquanto estudantes no

referido modelo inflexível de educação. Fui me dando conta, que conhecíamos nossos alunos somente por narrativas marcadas pelo estreito ponto de vista do insucesso, dentro de uma lógica escolar. Eram raros os momentos em que as histórias dos estudantes eram enxergadas de maneira positiva. Na realidade, essa percepção não era somente minha e dos professores, os alunos também sabiam dessa mirada para suas histórias (condicionada às conveniências da lógica escolar) e inclusive se valiam disso como forma de sobrevivência no referido espaço.

A atividade da Oficina do Tempo, em que a memória e as histórias dos alunos pudessem ser contadas e recebidas no contexto escolar de forma diferente, como algo positivo e como expressões mais reveladoras de suas identidades foi algo novo para mim e, acredito também, para os alunos. Via como os alunos encaravam com suspeita, mas também com entusiasmo a possibilidade de falar sobre suas histórias, não como justificativa de seus atrasos, faltas e tropeços dentro de uma rígida temporalidade escolar, mas sim como importantes elementos de sua identidade. O reconhecimento de suas trajetórias como algo de valor, mesmo as trajetórias mais truncadas e conturbadas, começava a desconstruir uma ideia de escola, indiferente a seus sujeitos, como o único modelo possível. Se suas histórias (enxergadas como algo de valor) passavam a ser legitimadas na nossa Oficina do Tempo, instaurava-se ali a ideia de que outras formas de diálogo entre tempos do aluno e o tempo da escola poderiam acontecer. Percebíamos, inclusive, que a rígida temporalidade escolar também poderia ser outra.

5.4 “Tempos Modernos”: Reflexão sobre a existência humana através da poesia de Chaplin

Aproximávamos-nos do momento conclusivo da oficina. Já havíamos trabalhado as metáforas carregadas de referências à urgência, ao produtivismo, e à aceleração nos ritmos de vida. Trabalhávamos também outras metáforas ou outras maneiras de perceber o tempo através de composições musicais e tínhamos realizado uma atividade para retomar trajetórias de vidas dos alunos. Partimos então para a exibição do filme: *Tempos Modernos* (Chaplin). Embora a pura apreciação da obra já justificasse a sua presença na oficina, pelo simples prazer que a sua poesia e graça proporcionam e pelo fato de este recurso instaurar uma nova organização de temporalidade no contexto escolar, pensamos em estabelecer uma ponte entre o conteúdo do filme e o desenvolvimento do debate que estávamos articulando com os alunos no decorrer daqueles dias. Levávamos em conta que um filme pode ser trabalhado de diferentes maneiras na sala de aula como explica Fantin:

Algumas experiências de intervenção em contextos extra-escolares se baseiam na “leitura do cinema”, ou seja, na apresentação, visão e discussão do filme, como nos cineclubes ou *Cineforum* italianos. Usando metodologias que ajudam o espectador a desenvolver um ponto de vista crítico sobre o filme, as possibilidades educativas dizem respeito à diversas direções: privilegiar a dimensão estética do filme com a presença de um mediador que conduza a análise; realizar uma leitura pré-textual e assistemática para “falar do filme” ou ainda encaminhar uma condução sistemática e estruturada para “falar sobre o filme”. Tal metodologia prevê uma série de estratégias relativas à escolha do filme, à apresentação de sua ficha de apresentação e à sua condução do debate em sala de exibição. (2009, p.20)

O procedimento metodológico que melhor se adequava ao meu objetivo tinha no filme de Chaplin muita força, dada a sua significância durante a minha própria história enquanto professor de Geografia em vários contextos escolares. O uso do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, me pareceu, mais do que a opção mais adequada, aquela que seria acertadamente a escolha mais bela para tal tarefa. Em vários momentos de minha prática enquanto professor, fiz uso desse filme, com propósitos variados. A obra construída de maneira essencialmente poética (extraindo, a meu ver, o máximo da potencialidade do cinema enquanto canal de comunicação e expressão cultural) também pode ser trabalhada levando em consideração alguns conceitos bastante presentes dentro das aulas de Geografia: **tecnologia** (enquanto manifestação humana e produto da relação inteligente do homem com a natureza), **alienação** (enquanto supressão do essencial ontológico humano, que é a capacidade de raciocinar e idealizar o seu trabalho), **desigualdade social** (marcando a configuração de classes sociais e o quanto essas implicam na construção do espaço geográfico) e, sobretudo, o **tempo** (enquanto elemento relativo e associado a diferentes formas de organização política e econômica dos seres humanos no planeta apontando a história com algo socialmente construído). Desta maneira poderíamos aproveitar os debates e atividades já realizadas para retomar com o filme a temática da temporalidade, na medida em que o autor da obra, dentre outras coisas, desenvolve uma tenaz crítica aos ritmos e processos da sociedade moderna.

O filme foi exibido no dia quatorze de maio de 2010 (uma sexta-feira), quando previamente fora desenvolvida uma discussão sobre características técnicas e conjunturais da obra em questão: falamos do ano e local da gravação das cenas, apresentamos uma breve biografia do autor da obra, o contexto histórico do filme, as tecnologias implicadas na elaboração da obra. Após essa fala inicial, o filme foi exibido de maneira integral, para que os alunos pudessem contemplá-lo de forma plena. Na noite do dia dezessete de maio (segunda-feira), retomamos a exibição do filme, explicitando o seguinte propósito: os alunos deveriam observar e registrar características relativas ao personagem *Carlitos*

(interpretado pelo próprio Chaplin), bem como as características do lugar onde se desenvolve a trama. Embora, acredito eu, a apreciação do filme tenha levado a experiências subjetivas singulares, foi interessante notar que os diversos termos anotados pelos alunos direcionavam a leitura para um mesmo caminho, onde retomávamos a temática do tempo.

Várias palavras e termos para adjetivar o personagem *Carlitos* foram enunciadas pelos alunos. Alguns termos eram repetidos e algumas anotações não expressavam exatamente aquilo que os alunos tinham interpretado a respeito do personagem. Eu percebia claramente esse desencontro entre anotação no caderno e real sentido de suas interpretações, quando os alunos expressavam verbalmente a palavra anotada e a explicação do motivo pelo qual tinham escolhido aquela palavra. Desta forma, resolvi dar prosseguimento à atividade de forma diferente. A cada palavra que surgia das anotações dos alunos, fazíamos uma reflexão juntamente com a turma, para saber se aquele termo expressava, também na visão do grupo, uma característica de *Carlitos*, para aí então anotá-la no quadro. A mesma atividade foi proposta quanto aos termos que identificavam as características do contexto onde se passava a narrativa do filme. Dentre os termos levantados e anotados no quadro, destacamos as seguintes palavras: “esquizofrenia”, “produtivo”, “pressa”, “humor”, “atrapalhado”, “confuso”, “abobado”, “simpático”, “inocente”, “criança (pureza)”, “trabalho sem pensar (alienado)”, “sem maldade”. Os três primeiros termos indicavam as características do mundo ao redor de *Carlitos*. A aluna Zenaide destacou a palavra “esquizofrenia” indicando que o protagonista “vivía em um mundo de loucos, todo mundo era meio esquizofrênico”; “produtivo”, afirmou Marcelo, querendo destacar que as pessoas estavam sempre trabalhando, que não paravam um segundo e o termo “pressa” foi destacado por vários alunos, mostrando que a turma estava atenta às suas percepções sobre o tempo. Quanto ao registro dos alunos sobre as características do personagem de Chaplin, tivemos uma série de palavras, mas que ao serem lapidadas durante o debate com a turma, se configuraram em nove termos. A palavra “humor” surgiu como anotação no quadro depois que vários alunos haviam identificado que o personagem estava sempre envolto em situações engraçadas. Durante o debate sobre o

registro a partir do filme, não foram raros os casos de alunos que apontavam *Carlitos* como “um palhaço”, “que fazia muita palhaçada”, “engraçado”, “comédia”, dentre outros termos que indicavam o elemento de humor no filme. Como as palavras “palhaço” e “palhaçada” podem ter significados diferentes de acordo com o contexto, fiz questão de colocar para os alunos essa possível dubiedade (dei exemplos positivos e também pejorativos da palavra “palhaço”). A turma prontamente identificou que o termo “palhaço” aparecia, naquele contexto, como algo definitivamente positivo. Alguns termos foram sugeridos até que chegamos à palavra “humorista”, e por fim a “humor”. Outra idéia levantada pelo grupo de alunos, era a de que o protagonista do filme vivia metido em enrascadas e em situações perigosas. Questionei-os sobre o motivo pelo qual o personagem do filme sempre parecia estar “na hora errada e no lugar errado”; a resposta da turma apontou a sua falta de “jogo de cintura” para se livrar dos “perigos do dia a dia” e que isso lhe dava um ar “atrapalhado” e ao mesmo tempo “confuso”.

Durante o processo de releitura, de leitura mais atenta ao personagem de Chaplin, começamos a identificar um outro elemento importante. Dentre as falas dos alunos, percebi que uma das alunas tinha visto *Carlitos* como “bobinho”. Neste instante, alguns outros alunos também se manifestaram concordando que o termo “bobinho” significava para os alunos que o personagem não possuía maldade em seus atos (“sem maldade” segundo as palavras dos alunos). No entanto, o grupo manifestou a vontade de trocar aquele termo, uma vez que, na ótica deles, era uma palavra que não expressava seriedade para a atividade que desenvolvíamos, embora eu discordasse dessa ótica (achei até que a palavra soaria bastante ilustrativa), decidi respeitar a posição dos alunos. Sendo assim, anotamos no quadro os termos: “abobado” (segundo sugestão da turma para substituir o termo “bobinho”), “simpático”, “criança” (sugeri que colocássemos a palavra “pureza” para dar ênfase ao lado simples e sincero da idéia de criança) e ainda sugeri a palavra “inocente”, que de certa forma reafirmava os termos citados anteriormente.

Após termos concluído o registro no quadro sobre o filme, iniciei alguns questionamentos sobre aquelas palavras expostas diante

da turma. Perguntei se as características associadas a *Carlitos* eram qualidades ou defeitos. Após alguns segundos de silêncio e expressão de dúvidas no rosto de alguns, respondeu Douglas de forma desconfiada, que se tratavam de qualidades. Os demais alunos concordavam com a posição do colega quando fiz a seguinte questão: “Se ele era um sujeito cheio de qualidades, por que vivia passando por várias dificuldades ao longo do filme?”. Seus rostos me transmitiam um ar de alguém que tinha acabado de desvendar uma charada e antes mesmo que me respondessem a pergunta, lancei mais uma: “Será que o *Carlitos*, com todas as suas qualidades, seria um exemplo de pessoa bem sucedida em *nosso mundo*?”. Como retorno da minha pergunta, tive silêncios, expressões corporais, algumas manifestações como a de Fernando: “coitado do *Carlitos*...” e ainda alguns comentários do tipo “é verdade, né professor...” indicando que haviam percebido que o filme era na realidade uma crítica à realidade social do seu tempo, que continua valendo para o nosso tempo.

Ao identificar o personagem de Charles Chaplin como uma figura inocente, pura, doce e sensível, percebíamos o quanto ele estava fora daquela realidade “perdição no tempo” (palavras ditas por Douglas, mas que não apareceram registradas no quadro a pedido do aluno – esse entendia que essa expressão iria denegrir a sua participação na atividade. Desta maneira registramos a palavra “confuso” como substituição). O contraponto das qualidades de *Carlitos* aparecia na imagem concebida do mundo no qual o personagem vivia: um mundo esquizofrênico, lugar de pressa, de produção e trabalho acelerado. A figura do protagonista e o mundo ao qual pertencia iam se desvendando enquanto uma inteligente alegoria válida também para os nossos tempos contemporâneos, nossas práticas e nossa vida cotidiana. Os alunos começavam a se dar conta de que o filme, embora agradável e hilariante, tratava de coisas sérias com as quais nos deparamos, e que têm implicações diretas em nossas vidas.

5.5 Síntese: Uma carta para alguém – O que descobri sobre o tempo de minha vida?

A conclusão do trabalho de campo, se apresentando como síntese de todas as atividades propostas na “Oficina do Tempo”, se configuraria em um retorno ao primeiro objeto gerador do percurso transcorrido durante os dias que se seguiram nas primeiras semanas do mês de maio de 2010. Os alunos novamente se utilizaram da carta como veículo de expressão e comunicação. Desta vez eles seriam os autores de um texto colocando reflexões sobre o tempo de suas vidas, após terem vivenciado a experiência da participação da “Oficina do Tempo”.

Os relatos foram vários e expressavam vivências e narrativas de momentos íntimos e também de histórias compartilhadas por muitos daquele grupo. As rupturas, os impedimentos, a dificuldade diária de cada um deles para voltar aos estudos, não aparecia mais como algo negativo, e sim como constitutivo de suas identidades. Encontrar na escola espaço para essa prática acabou por se tornar um passo no resgate e/ou construção da auto estima desses sujeitos e, acima de tudo, no resgate de sua cidadania.

Desta maneira, relato passagens dos materiais colhidos junto a esses alunos. A transcrição dos trechos a seguir joga luz às discussões realizadas até agora.

Dentre os materiais analisados, apresento a escrita da aluna Nadir. Esta envia uma carta para os seus familiares que moram em outro estado. Fala da grande saudade que sente da família, da filha que começara a trabalhar, da nova obra que realizara na sua casa e de seu emprego, que lhe exige muito tempo: “Mãe, o tempo está sendo muito corrido para mim porque trabalho todos os dias...”. Contudo, conta da satisfação por retornar aos estudos e o quanto essa possibilidade, **naquele momento** de sua vida, era significativo.

“A noite vou à escola, mas estou gostando muito de estudar. Ler e escrever está me fazendo bem, fiz muitos amigos. Quando estou estudando o

tempo passa rápido que a gente nem vê a hora passar, aí a aula acabou. Daí, uma turma de colegas pega o mesmo ônibus, é brincadeira e risos, só alegria. Foi a melhor coisa que fiz, um remédio para minha depressão. Estou sem tomar remédio e estou me sentindo bem.”

Este depoimento nos clareia a idéia de que a escola poderá ter sentidos diferentes nos distintos momentos de nossa vida. Assim, me questiono se esse encontro com a escola (esse momento de *experiência*, na idéia de Larrosa) teria o mesmo sentido em outro contexto da vida da aluna? Ao final da carta, Nadir acaba respondendo o questionamento anterior, quando afirma: “O tempo é a melhor coisa para se fazer o que a gente quer. Para tudo tem um tempo certo.”.

Outro depoimento bastante oportuno se encontra na carta da Dona Zenaide (uma das alunas de maior idade do núcleo). Endereçada ao “grupo de amigos da Escola José Amaro Cordeiro”, sua carta destaca as inúmeras obrigações que a aluna passou a ter, ainda na sua juventude, quando casou e teve filhos muito nova: “[...] quando jovem, pouco pude aproveitar, já que me casei cedo e descobri a realidade da vida. Cuidar da família, trabalhar, pouco tempo tive para o estudo [...]”.

Entretanto, percebemos que, em alguns trechos de sua carta, a aluna falava com orgulho dessa sua trajetória e se sente valorizada em poder estudar, mesmo com idade mais avançada: “Hoje tento aproveitar tudo o que antes não tive oportunidade. Sei que hoje valorizo essas pequenas coisas que antes não pude ter, [...] justamente por ter trilhado aquele caminho de luta e de conquista que consegui...”.

Mais um exemplo significativo da diferença, da particularidade e da subjetividade da maneira com que cada um de nós lida com o tempo, se encontra na carta da aluna Lourdes. Sua escrita fora endereçada para suas filhas: “Oi minhas queridas filhas, estou enviando esta carta para falar do nosso tempo.” No texto, conta sobre sua participação na nossa *Oficina do Tempo* e afirma o quanto percebera que o tempo dela com suas filhas era o “... tempo mais importante do que todos os outros.”. Sobre essa idéia, diz ainda que: “Tive aula com o professor Rafael e ele falou sobre o tempo tão corrido em que nós vivemos hoje e, pensando nisso, percebi que o meu tempo com vocês é

especial.”.

Ainda analisando os relatos contidos nas cartas, destaco outro momento rico dentro das possibilidades que a abertura da EJA proporciona e do quanto um espaço para escuta livre do “tempo da escola” pode ser facilitador de experiências interessantes.

Trago a carta de Fernanda, uma jovem aluna que, feliz por estar estudando na mesma sala de sua tia, aproveita a atividade final da “Oficina do Tempo” para transmitir seus sentimentos de admiração e carinho pela tia e desculpas por nunca ter dito isso antes, “por falta de tempo”. Assim, transcrevo o trecho em que a aluna diz: “Nunca quis tocar nesse assunto, mas com essa oportunidade nas minhas mãos, não podia deixar escapar de jeito nenhum. Parece até que o professor estava adivinhando.”. Penso que, talvez, a jovem aluna, pela força de uma tradição onde tempo é sempre sinônimo de correria e pressa, não conseguia se comunicar da maneira com que se expressou na carta. A proposta de uma escrita liberta de qualquer didatização e desvinculada de rígidos rituais escolares, tinha funcionado como canal de comunicação singular, um “encontro” entre as duas.

Mais um depoimento que reflete o quanto esses alunos compreendem a existência de diferentes “tempos”, ou diferentes formas de perceber o tempo, é a escrita da aluna Ana Cláudia. Nos escritos de sua carta, endereçada a ela mesma, notamos uma comparação entre os costumes e a cultura do tempo de hoje e de ontem. Na atualidade comenta hábitos, que na sua ótica são grosseiros “as pessoas de hoje não tem tempo de nada [...], alguns são mal educados, de mal com a vida, que não cumprimentam, um bom dia sequer.” Já no tempo dos seus avós, fala dos hábitos que seriam mais cordiais e entende que isso tem alguma relação com o tempo. A aluna destaca que o respeito aos mais velhos era possível, pois não havia “muita correria” e que por isso: “nos tempos antigos, tempo da minha avó, eram tempos mais amorosos.”

O aluno Douglas narra momentos delicados de sua vida, onde, aos nove anos de idade se viu obrigado a abandonar vários de seus sonhos, dentre eles a possibilidade de estudar.

“Quando estava fazendo nove anos, fui surpreso com a notícia de que haviam matado

meu pai, assim deixando minha mãe com mais dois irmãos pequenos. Foi aí que comecei a crescer, cuidando deles e ao mesmo tempo querendo realizar um sonho, mais esse sonho, assim como várias outras coisas importantes, tive que deixar para trás. Uma delas era estudar.”

Embora sua história seja marcada por dificuldades, e que desde muito cedo tenha se visto diante de escolhas (escolhas geralmente associadas à vida adulta), Douglas conta com muito orgulho todas as realizações que atingira já aos seus dezessete anos. Fala da carreira de jogador de futebol, dos vários lugares para onde viajou e da felicidade em dar uma vida melhor para sua família: “Aos meus dezessete anos, com a graça de Deus, consegui realizar meu sonho que era pelo menos conseguir jogar com grandes jogadores, conheci muitas pessoas, fiz grandes amizades e isso foi o mais importante”. Fala, sem arrependimento, do seu retorno tardio aos estudos e das escolhas que teve que fazer, “escolhi minha família e voltar agora a estudar”.

Concluindo os escritos dos alunos e suas reflexões sobre o tempo, a aluna Maria Aparecida (Cida) nos brinda com um texto/poesia sobre suas reflexões dos momentos que experimentamos durante a Oficina do Tempo:

“Você tem tempo de pensar?

Você já pensou, quanto tempo se perde,

pensando que não vamos ter tempo de chegar lá na frente¹?

E começamos a correr muito contra o tempo.

Fazemos coisas, às vezes erradas, por não pensar que tudo tem seu tempo,

e queremos que aconteça tudo muito rápido, com muita pressa.”

A riqueza do texto de Cida me pegou de surpresa, dada a sua interpretação sofisticada sobre o tema de nossa discussão e por conta de sua escrita, recheada de poesia. A carta, escrita para mim, chegara como

1 Será que a aluna nos brindou, de maneira poética, com uma percepção da idéia de futuro pré-concebido?

um presente e me deu a segurança de que a nossa “Oficina do Tempo” valera muito a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo anterior, descrevi o processo de ressignificação dos rituais escolares, das exigências e formas de classificação e, sobretudo da experiência do tempo dentro do contexto escolar, desenvolvido junto aos alunos de uma turma da EJA, da região do Morro das Pedras, em Florianópolis. Esse processo recebeu o nome de “Oficina do Tempo” e foi mediado pela potencialidade da expressão artística, especialmente pelo cinema e pela música. Enxerguei a necessidade de uma preparação do ambiente, que colocasse em suspenso as práticas e todo um imaginário sobre o contexto escolar, buscando facilitar observações mais verdadeiras e autorais dos alunos sobre suas expectativas, sonhos e reais ensejos de retorno a uma experiência escolar. Neste sentido, uma investigação mais apurada sobre a articulação entre o tempo humano desses alunos (ou a forma como esses experimentam a percepção do tempo em seu cotidiano) e o tempo de uma educação inspiradora de crescimento e instituidora de oportunidades (muito mais do que selecionadora de sujeitos) tinha que se ver o mais livre possível da cultura do tempo que paira dentro dos muros das escolas em geral.

Até que ponto frases que representam uma cultura de um tempo escolar linear, e que são muito frequentes entre muitos alunos da EJA, significam realmente aquilo que eles esperam da escola? Frases como: “(...) preciso recuperar o tempo perdido!”, “(...) estou correndo contra o tempo, tenho que me formar!”, “Será que vou conseguir professor? Já perdi tanto tempo...”; apontando a marca de um fracasso escolar, indicam que o sentido do regresso aos estudos seria somente a reparação de séries não cursadas? Não deveríamos desconfiar dessas afirmações? Será que essas frases não revelam uma incompatibilidade entre os ritmos e tempos de vida desses sujeitos e o tempo institucional da escola?

Senti a necessidade de investigar até que ponto, toda uma trajetória de negativas e insucessos escolares não condicionava esses sujeitos a acreditar que a estranheza entre seus tempos de vida e o “tempo da escola” era fruto de sua “incompetência” e que, portanto, eles estavam ali para se enquadrar, retomando todo o “tempo que perderam”

por não terem se adaptado aos rituais e práticas escolares tradicionais. Assim, a lógica que prepara para um futuro pré-concebido, de forma linear, em etapas gradativas e em ritmos padronizados, aquilo que Arroyo chama de “tempos de escola” (ARROYO, 2009), em oposição a um tempo vivido e experimentado no seio da “[...] diversidade cultural dos alunos e alunas, de suas condições socioculturais, da diversidade de processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social [...]” (ARROYO, 2009, p. 193-194), foi um fator analisado dentro da reflexão proposta pelo presente trabalho. O “tempo da escola”, enquanto algo que instaurava uma condição para o direito ao acesso da instituição própria e guardadora de sua “vontade de aprender”, não se colocaria enquanto um mecanismo de reafirmação de representações construídas historicamente acerca da escola? Se as frases e idéias apontadas pelos alunos acerca do tempo perdido, de seu atraso em relação à vida escolar e de sua “incompetência” para se adequar aos ritmos da escola eram construções sociais internalizadas, não poderiam essas ser reconstruídas?

Após ter realizado a prática da “Oficina do Tempo”, me vi dotado de materiais muito ricos que me auxiliavam na análise da relação entre o grupo pesquisado e aquilo que chamamos de linearidade do tempo escolar. Esses materiais me davam pistas a respeito das trajetórias truncadas daqueles sujeitos diante da escola e dos impedimentos que enfrentaram durante o tempo de suas experiências no ensino regular, mas ao mesmo tempo e paradoxalmente, apontavam memórias, expectativas e narrativas de muito otimismo diante daquele novo momento de retorno à escola.

Uma constatação recorrente durante a prática da “Oficina do Tempo” era a surpresa e desconfiança que os participantes apresentavam quando percebiam que estávamos ali, dentre outras coisas, para ouvir suas histórias e falar sobre elas. Essa estranheza inicial me indicara que eles possuíam uma clara imagem idealizada da escola, e que sabiam o quanto o sucesso escolar dependia de uma assunção de determinados construtos sociais. Sabiam que o sistema escolar se assentava em um tempo diferente daquele onde construíam suas vivências e, portanto, precisavam abrir mão de todo aquele “tempo perdido” em que não estavam em concordância com as práticas e rituais escolares; repetiam

em suas frases (aquelas que iniciavam a prática da Oficina do Tempo) o conhecimento desse tempo linear e inexorável da escola. Entretanto, proporcionalmente à desconstrução desse caráter implacável do espaço escolar (tendo em vista todo o trabalho de ressignificação da temporalidade da escola apresentado anteriormente) víamos o aparecimento de “ruídos” nos depoimentos e nas vozes cuidadosamente “programadas” pelo peso de rituais institucionalizados dentro do tempo da escola.

Uma escuta mais cuidadosa sobre a disposição dos materiais coletados durante uma prática da pesquisa que desmontava e que, em certa medida, até deslegitimava rígidas bandeiras da lógica escolar (e no nosso caso específico, a idéia de que o aprendizado pressupunha tempos específicos para serem experimentados e que, portanto, os alunos de EJA já entravam “atrasados” nessa corrida contra o tempo) nos levava a uma percepção de que o espaço para a exposição de suas falas (devidamente legitimadas dentro de nossa prática de pesquisa) funcionava como um momento bastante significativo de retomada de memórias e experiências que se mantinham guardadas em locais privilegiados. Isso me direcionava à reflexão de que, para aqueles sujeitos, mesmo que o tempo da escola desautorizasse os seus tempos de vida, esses últimos se mantinham preciosamente preservados em suas gavetas de guardados mais íntimos.

Quando me propus a realizar a Oficina do Tempo, tinha a intenção pretensiosa e a ingenuidade de que, em uma semana de atividades, conseguiria instaurar a idéia de que seus tempos de vida eram importantes, que tinham que ser preservados e que deveriam fazer parte da escola. Essa minha atitude presunçosa, própria de quem se inicia na prática da pesquisa, foi desmontada quando fui me dando conta de que aqueles sujeitos já sabiam de tudo isso. Passei a perceber que em nenhum momento aqueles alunos tinham deixado de acreditar no espaço escolar enquanto o lugar privilegiado para a formação humana, entretanto demonstravam o entendimento de que sua cultura, sua condição de alunos trabalhadores e seus tempos não poderiam ser simplesmente despidos sempre que adentrassem as portas da sala de aula. Desta maneira, como observa Arroyo: “[...] Se sabem seres concretos, em trajetórias de vida e escolares concretas, sofridíssimas.

Vivenciam um alto custo pela escola. Nos revelarão e exigirão dimensões mais alargadas à construção da educação como direito.” (2009, p. 119)

Pude constatar que as frases ditas pelos estudantes sobre o tempo perdido representavam uma construção social muito mais pertinente às demandas da escola do que de fato aspirações daqueles sujeitos no seu reencontro com o espaço escolar. A partir do momento que esses se viam autorizados a “abrir as suas gavetas de guardados”, expondo suas memórias e narrativas de fôro íntimo, vinha à tona toda uma extirpação de culpas que foram ensinados a nutrir sobre seu fracasso escolar. Culpas que só se tornavam verdadeiras em contextos de temporalidades lineares da escola.

Dessa maneira, ao povoar a escola com suas vivências e suas experiências, não estariam esses alunos nos colocando o convite para um repensar sobre prática, ritos e tempos de um modelo consolidado de escolarização? Ao assumir a educação enquanto processo amplo e pertinente aos diversos tempos em que se realizam as etapas da vida, não devemos incorrer no risco de achar que o direito à educação seria uma mera reparação de conteúdos ou, pior ainda, a manutenção perversa de um *kit de primeiros socorros*. O que percebemos é que esses alunos sinalizam um pensamento também exposto com muita precisão nas observações de Arroyo sobre o significado do direito à educação: “Podem estar nos dizendo que não é essa a sua interpretação da educação como direito. [...] Que esperam que o direito à educação tenha a sua cara. Que incorpore suas vivências humanas, sua produção cultural, seus saberes, que os reconheça e alargue, explique e ressignifique.” (2009, p.118).

Cheguei à conclusão de que, embora os alunos tivessem aprendido a repetir frases como: “tenho que recuperar o tempo perdido...”, como forma de serem aceitos no espaço escolar, eles carregavam para esse espaço os seus tempos, a sua marca. Não compravam com tanta facilidade a idéia de que suas vivências, suas experiências e aprendizados não disciplinares significavam um peso a ser descartado. Pelo contrário, demonstravam orgulho de suas histórias de sobrevivências, de suas vivências de superação das dificuldades e da persistência em optar por continuar/retomar os estudos (mesmo quando

essa escola insistia em afirmar que eles não pertenciam àquele tempo). Tal fato me indicara que suas histórias de dificuldades diante da rígida temporalidade escolar eram algo maior que uma visão reduzida e limitadora desses depoimentos, frequentemente enxergadas como justificativas, ou do ponto de vista da carência (o que acaba servindo como desculpas para o fracasso escolar). Percebi que, ao abrirmos espaço para as narrativas do que viveram (fazendo da escola; sim, um lugar para suas histórias), as rupturas, os impedimentos, a dificuldade diária de cada um deles para voltar aos estudos não aparecia mais como algo negativo de suas identidades; identidades essas que queriam, ou melhor dizendo, exigiam ser ouvidas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos – 1 ed.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CÉU, Maria do. HAIAT, Alec. **10 contados**. (Em CÉU, Maria do. “Céu”. Brasil: Urban Jungle Records, 2005. CD, Faixa 6, 3:26)

DUARTE, Rosália. Mídia audiovisual e formação de professores. <http://www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/textaudioeformaprof.htm> Acessado em 13 set. 2010.

FANTIN, M. . **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. 1. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2006

FANTIN, Monica. O audiovisual no estágio: entre ensino e aprendizagem. In: CARVALHO, Diana de et al. **Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente**: desafios contemporâneos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009. p. 15-34.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, Braga, n. 13, p.69-85, 2008.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FILHOS DO PARAÍSO. Direção de Majid Majidi. Irã: Buena Vista International / Miramax Films, 1997. DVD (88 min).Legendado Port.

FURLANI, Jimena. EJA: um olhar sobre o currículo e as práticas docentes. In: SILVA, Cristina Bereta da. **Histórias e Trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Udesc, 2009. p. 153-163.

GIRARDELLO, Gilka. Prefácio. In: FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Futura, 2006. p. 12.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores e Associados, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Ensino com diálogo e investigação. <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/ensino%20com%20dialogo%20e%20investigacao.pdf> Acessado em 18 dez. 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas Educacionais e Políticas de Gestão no Brasil. In: GHIGGI, Gumerindo; VAN-DÚNEM, José Octávio S.. **Diálogos educativos entre Brasil e Angola**. Pelotas: Editora e Gráfica da Ufpel, 2007. p. 91-100.

JANTSCH, Ari Paulo. Os Conceitos no Ato Teórico-Metodológico do Labor Científico. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. **A Trama do Conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 43-55.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de. **Revista Brasileira De Educação**, Brasil, n. 19, p.26-27, 2002.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Educação e cinema**: Novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições, 2007.

MACHADO, Maria Odinacir Sant'Ana. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis – dos Ciclos à Pesquisa como Princípio Educativo: uma história documental**. UDESC, 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTINS, Fred. DINIZ, Marcelo. **Tempo afora**.(Em MARTINS, Fred. Tempo afora. Brasil: Eldorado/Canal Brasil,2007. CD, faixa 1, 4:37)

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho. Florianópolis, SC: Mimeo, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SARAFINA - O som da liberdade. Direção de [Darrell James Roodt](#) .
EUA: Warner distribuidora, 1993. DVD (98 min).

SILVA, Cristina Bereta da. **Histórias e Trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Udesc, 2009.

SILVA, Samuel Ramos da. **Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST**. UFSC, 2003.

SOUTO, Regina Bittencourt. A EJA na Cidade de Florianópolis. In: SILVA, Cristina Bereta da. **Histórias e Trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis, SC: Udesc, 2009. p. 29-47.

SPOSITO, Marília Pontes. Prefácio. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez. **A Juventude vai ao Cinema**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. p. 9-13.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez (Org.). **A Juventude vai ao Cinema**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A Escola vai ao Cinema**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

TEMPOS MODERNOS. Direção de Charles Chaplin. EUA: Warner distribuidora, 1936. DVD (88 min.), Legendado Port.

ULHOA, John. **Sobre o tempo**. (Em Pato Fu. Gol de quem? Brasil: BMG, 1994. CD, faixa 7, 3:27)

VAZ, Paulo. **Habitações do tempo: A passagem da cultura moderna**

à contemporânea. Disponível em:

<<http://cineclubecienciaemfoco.blogspot.com>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

VAZ, Paulo. Globalização e experiência de tempo. In: MENEZES, Philadelpho. **Signos Plurais:** Mídia, Arte e Cotidiano na Globalização. São Paulo: Experimento, 1997. p. 99-115.

ANEXOS:

1. Imagens das atividades realizadas durante a “Oficina do Tempo”, registradas por alguns alunos e por mim, entre os dias 11 e 17 de maio de 2010.



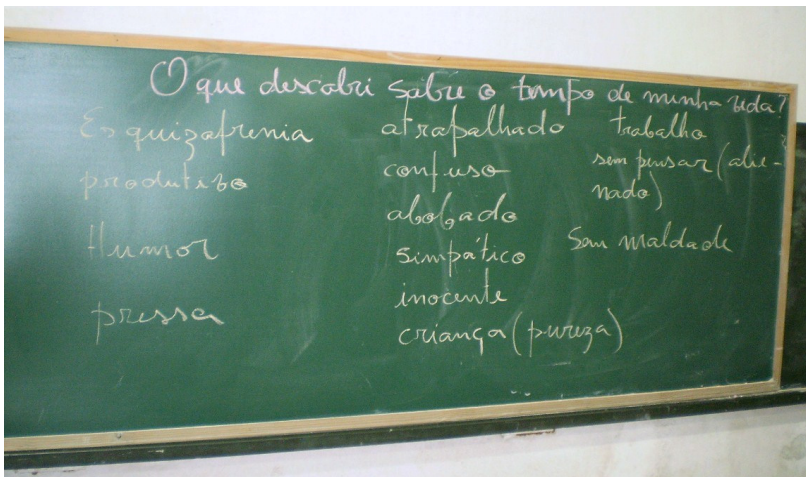
[Momento de apreciação das músicas]



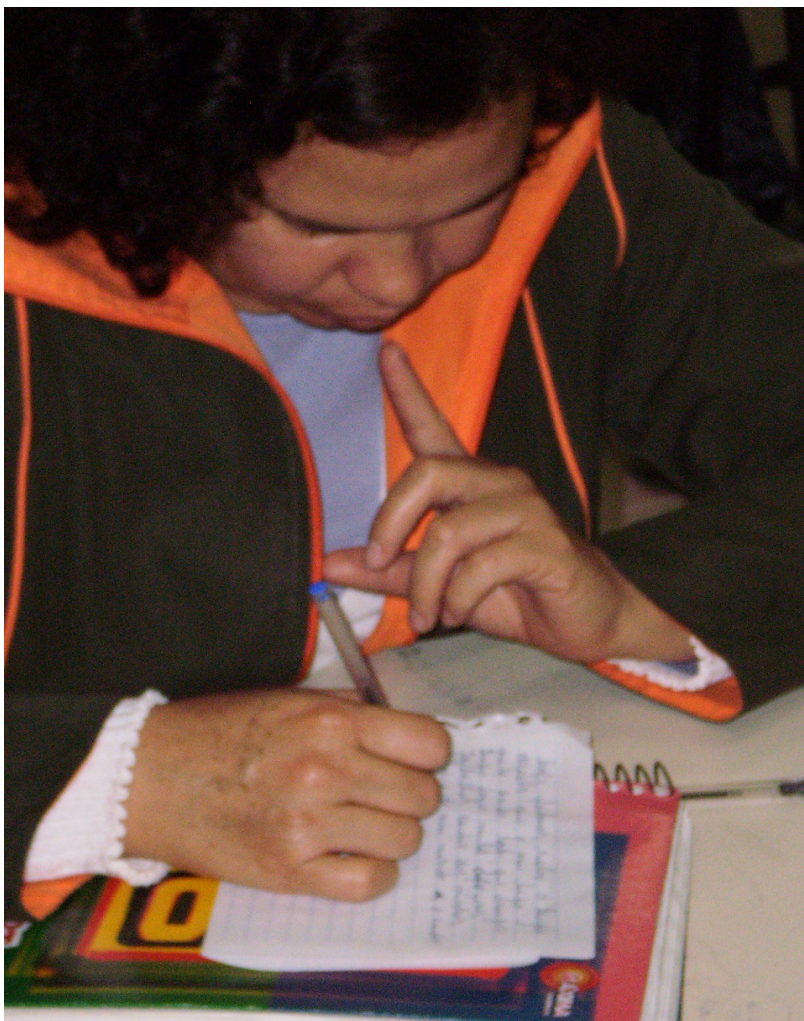
[Alunos recebendo as cartas contendo as Metáforas do Tempo]



[Momentos conclusivos da Oficina do Tempo – escrita de cartas contendo reflexões sobre o tempo de suas vidas]



[Palavras chaves sobre a leitura do filme de Chaplin]



[Reflexão sobre a Oficina do Tempo]



[Apreciação do filme Tempos Modernos]



[Reflexão sobre a Oficina do Tempo]



[Reflexão sobre a Oficina do Tempo]



[Reflexão sobre a Oficina do Tempo]



[Reflexão sobre a Oficina do Tempo]